

BOLETÍN DE LA
ACADEMIA NACIONAL DE

EDUCACIÓN

BUENOS AIRES | DICIEMBRE DE 2011



BOLETÍN DE LA ACADEMIA
NACIONAL DE EDUCACIÓN

**BOLETÍN
DE LA
ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN**

BOLETÍN
DE LA
ACADEMIA NACIONAL
DE EDUCACIÓN

N.ºs 86-87



BUENOS AIRES
2012

PROPIETARIO 2011 ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN
IMPRESO EN LA ARGENTINA

*Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723
ISSN 0327-0637*

ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

COMISIÓN DIRECTIVA

Presidente: Dr. Pedro Luis Barcia

Vicepresidente 1.º: Prof. Antonio Francisco Salonia

Vicepresidente 2.º: Dr. Horacio Sanguinetti

Secretario: Dr. Jorge Adolfo Ratto

Prosecretaria: Prof. María Celia Agudo de Córscico

Tesorero: Dr. Alieto Aldo Guadagni

Protesorero: Dr. Pedro Simoncini

Vocal: Dr. Roberto Manuel Igarza

Vocal: Dr. Luis Ricardo Silva

Vocal: Dr. Alberto C. Taquini (h)

Revisor de cuentas: Dr. Jorge Reinaldo Vanossi

Revisor de cuentas suplente: Dr. Horacio Alcides O'Donnell

MIEMBROS DE NÚMERO

Prof. María Celia AGUDO de CÓRSICO

Dr. Abel ALBINO

Dra. Beatriz BALIAN de TAGTACHIAN

Dr. Pedro Luis BARCIA

Dr. Antonio M. BATTRO

Dr. José Luis CANTINI

Dra. Ana Lucía FREGA

Prof. Cristina Elvira FRITZSCHE

Dra. María Antonia GALLART

Prof. Alfredo Manuel van GELDEREN

Dr. Alieto Aldo GUADAGNI

Dr. Roberto Manuel IGARZA

Dr. Guillermo JAÍM ETCHEVERRY

Dr. Hugo O. JURI FERNÁNDEZ

Dr. Julio César LABAKÉ

Dr. Ramón Carlos LEIGUARDA

Dr. Juan José LLACH

Prof. Rosa MOURE DE VICIEN

Dr. Horacio Alcides O'DONNELL
Dr. Miguel PETTY S. J.
Dr. Avelino J. PORTO
Prof. Dr. Jorge Adolfo RATTO
Ing. Horacio REGGINI
Dr. Adalberto RODRÍGUEZ GIAVARINI
Prof. Marta Beatriz ROYO
Lic. María SÁENZ QUESADA
Prof. Antonio F. SALONIA
Dr. Horacio SANGUINETTI
Dra. Ruth SAUTU
Dra. Luisa Margarita SCHWEIZER
Dr. Luis Ricardo SILVA
Dr. Pedro SIMONCINI
Ing. Marcelo SOBREVILA
Dr. Alberto C. TAQUINI (h)
Lic. Juan Carlos TEDESCO
Dr. Jorge Reinaldo VANOSSI
Dr. Marcelo J. VERNENGO

ACADÉMICOS EMÉRITOS

Dr. Alejandro Jorge ARVÍA
Dr. Alberto Pascual MAIZTEGUI

ACADÉMICOS CORRESPONDIENTES

Soledad M. ARDILES GRAY de STEIN (en Tucumán – Argentina)
John BRADEMAS (en Estados Unidos)
Ricardo DIEZ HOCHLEITNER (en España)
Pierre LÉNA (en Francia)
Ernesto Joaquín MAEDER (en Chaco – Argentina)
Catalina MÉNDEZ de MEDINA LAREU (en Corrientes – Argentina)
César PELLI (en Estados Unidos)
Miguel Ángel YADAROLA (en Córdoba – Argentina)

ACADÉMICOS FALLECIDOS

Dr. Ricardo NASSIF
Prof. Américo GHIOLDI
Dr. Jaime BERNSTEIN
Dr. Mario Justo LÓPEZ
Dr. Antonio PIRES
Prof. Plácido HORAS
Prof. Luis Jorge ZANOTTI
Ing. Alberto COSTANTINI
Dr. Adelmo MONTENEGRO
Dr. Oscar OÑATIVIA
Prof. Regina Elena GIBAJA
Dr. Emilio Fermín MIGNONE
Prof. Jorge Cristian HANSEN
Dr. Luis Antonio SANTALO
Dr. Gabriel BETANCOURT MEJÍA
Dr. Héctor Félix BRAVO
Dr. Ing. Hilario FERNÁNDEZ LONG
Dr. Juan Carlos AGULLA
Prof. Gilda LAMARQUE de ROMERO BREST
Dr. Horacio RODRÍGUEZ CASTELLS
Prof. Élida LEIBOVICH de GUEVENTTER
Dr. Horacio J. A. RIMOLDI
Dr. Gregorio WEINBERG
Dr. Fernando MARTÍNEZ PAZ
Prof. Ana María EICHELBAUM de BABINI
Dr. Fernando STORNI S. J.
Prof. Berta PERELSTEIN de BRASLAVSKY
Prof. Mabel MANACORDA de ROSETTI
Dr. Jorge BOSCH
Dr. Pedro J. FRÍAS
Dr. Humberto A. PETREI

Prof. Alberto Raúl DALLO
Mons. Guillermo BLANCO

COMISIÓN DE PUBLICACIONES Y BIBLIOTECA

Coordinador: Ac. Antonio F. SALONIA

Integrantes: Ac. Pedro Luis BARCIA

Ac. María SÁENZ QUESADA

Ac. Roberto Manuel IGARZA

Ac. Horacio REGGINI

Boletín de la Academia Nacional de Educación (BANE)

Director: AC. PEDRO LUIS BARCIA

Consejo Asesor de Referato: AC. ANTONIO F. SALONIA

AC. ROBERTO MANUEL IGARZA

AC. HORACIO REGGINI

AC. MARÍA SÁENZ QUESADA

SUMARIO

INCORPORACIONES DE ACADÉMICOS

Incorporación de la Dra. Margarita Schweizer

Discurso de recepción, Ac. Miguel Petty	15
Discurso de incorporación: “La educación como problema pedagógico”, Ac. Luisa Margarita Schweizer	19

Incorporación del Dr. Jorge Ratto

Discurso de recepción, Ac. Alfredo M. van Gelderen.....	33
Discurso de incorporación: “Alfabetización científica: necesaria y posible”, Ac. Jorge A. Ratto	37

Incorporación del Dr. Abel Pascual Albino

Discurso de recepción, Ac. Avelino J. Porto	55
Discurso de incorporación: “Invertir en inteligencia”, Ac. Abel Albino	59

LA EDUCACIÓN, HOY

Mesas redondas y paneles

Jornada de Arte 2010: “Industrias culturales y educación”

Industrias culturales y educación, Lic. Gustavo Quintana	77
La generación multimedia, Roxana Morduchowicz.....	87
Consideraciones sobre la industria cultural y la enseñanza de música en la educación brasileña, Sergio Figueiredo	99

Industrias culturales y educación: Notas para una propuesta de investigación, Norberto Griffa y Oscar Moreno	109
Industrias culturales en Chile: Apuntes para un estado de la situación, Carlos Poblete Lagos	121
Mitos y realidades del aula digital en la escuela del siglo XXI	
¿La escuela latinoamericana en transición digital? Del desánimo a la motivación, Ac. Roberto Igarza	131
El Plan Ceibal: Una experiencia de inclusión digital y transformación educativa, Luis Yarzábal.....	143
De la nube al aula, Ac. Alberto C. Taquini (h.)	159

PENSAR Y REPENSAR LA EDUCACIÓN

Conferencias y artículos

Presentación de Monseñor Angelo Vicenzo Zani, Ac. Alberto C. Taquini (h.).....	163
La emergencia educativa y las orientaciones de los organismos internacionales, Mons. Angelo Vicenzo Zani	169
La creíble actualidad de la Ley Láinez, Ac. Jorge Reinaldo Vanossi	189
Chile y Argentina: Dos distintas realidades universitarias, Ac. Alieto Aldo Guadagni	203
Presentacion del libro <i>El desafío de actuar hoy</i> , Ac. Petty, Ac. Horacio Reggini	209
La pedagogía ignaciana en el tiempo, Ac. Luisa Margarita Schweizer	217

El desafío de educar hoy, Ac. Miguel Petty 227

Sitiales

Juan Mantovani, Ac. Margarita Schweizer..... 231

Luis Jorge Zanotti, Ac. Jorge A. Ratto 233

Rodolfo Rivarola, Ac. Abel Albino 237

Notas

Instituto Cultural “Joaquín V. González” 245

Noticias 253

Normas editoriales para la presentación de trabajos destinados
al *BANE* 259

Información sobre la Academia Nacional de Educación 265

INCORPORACIONES DE ACADÉMICOS

INCORPORACIÓN DE LA DRA. MARGARITA SCHWEIZER^{*} Discurso de recepción

AC. MIGUEL PETTY

Es un honor para mí presentar a la Dra. Margarita Schweizer para su ingreso como miembro de número de la Academia Nacional de Educación.

Hemos trabajado juntos desde hace más de treinta años.

En la Academia se espera que cada nuevo miembro aporte una nueva especialización o dedicación a alguna de las múltiples dimensiones del quehacer educativo.

La Dra. Schweizer ha trabajado en todos los niveles del sistema, tanto desde una capacidad directiva como docente. Ha trabajado en el sector privado y en el oficial. Pero mucho más que eso, nos aportará una dimensión cualitativa que para la Academia será novedosa y muy necesaria para el futuro de nuestro sistema educativo.

La Dra. Schweizer ha recibido su título de doctora en Filosofía, especializada en Pedagogía, en la Universidad de Würzburg, Alemania, con la nota Summa Cum Laude. Fue director de su tesis el Dr. Winfried Böhm, famoso pedagogo alemán, discípulo del Dr. Flores d'Arcais, alumno de Romano Guardini y amigo personal de Jacques Maritain, Emmanuel Mounier, Paul Ricoeur y otros célebres filósofos personalistas y pedagogos.

* La incorporación de la Dra. Margarita Schweizer tuvo lugar el 5 de julio de 2010, en el salón de actos de la ANE. Presidió el acto el académico presidente Horacio Sanguinetti.

Böhm es un pedagogo personalista, es decir, un hombre que ha volteado la filosofía personalista a la pedagogía. (Entiéndase “pedagogía” en el sentido alemán de la palabra, o sea, algo así como un enfoque europeo de la filosofía de la educación. Para ellos, un curso de pedagogía comienza por Platón, luego pasa por San Agustín, Schleiermacher, Dewey y otros muchos).

La Dra. Schweizer nos aporta, con tonada cordobesa, la pedagogía del Dr. Böhm, a la cual yo, un humilde “Chicago boy”, me he convertido en los últimos años.

Considero que esta pedagogía personalista, que pone en primer lugar a la persona del educando, y del docente, superando toda consideración del educando como simple número, como simple individuo, constituye el tan reclamado aporte cualitativo a nuestra educación, lamentablemente, centrada más en las necesidades del docente que en las del alumno, en la cual satisfacen las simples cantidades de estudiantes que logran completar sus estudios.

Desde sus comienzos, nuestro sistema educativo, centrado en educar al soberano, estaba más interesado en la incorporación de números de alumnos que en las necesidades personales de cada uno. Ya estamos comenzando a percibir el cambio, las dimensiones cualitativas de los alumnos están siendo más consideradas.

La pedagogía personalista de la Dra. Schweizer es clásica, a la vez que original. Siempre insiste en las famosas tres dimensiones o ámbitos de la pedagogía, que son la teleológica, la antropológica y la metodológica. Es decir, los aspectos que hacen a los fines, a la naturaleza humana y al diálogo. Con Mounier, ella sostiene que

... personalismo es toda doctrina o civilización que afirma el primado de la persona humana sobre las necesidades materiales y sobre los mecanismos colectivos que sustentan el desarrollo.

En América Latina reconoce el personalismo de Freire y también de la Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano en

Medellín (1968), y también Puebla, que con marcos claramente personalistas, defienden al hombre marginado, acusan a la educación de ser “formalista, uniforme, pragmática e inmediatista”. “Reconoce al hombre responsable y artífice de sus propios éxitos y fracasos, y propone el diálogo como camino hacia una educación liberadora”.

Pero volvamos a la presentación de la Dra. Margarita Schweizer. Ella es porteña de origen, y cordobesa por adopción y decisión. Su primera vocación fueron las Letras, se recibió de profesora de Castellano, Literatura y Latín, y se especializó, en España, en Literatura Española.

Se perfeccionó en México y regresó al país, donde recibió el encargo de dirigir el Colegio de la Sagrada Familia, de los Jesuitas, en la ciudad de Córdoba. Un colegio humilde, con muchos chicos de familias muy humildes que, bajo su dirección y por la calidad de la formación, llegó a ser uno de los mejores colegios de la ciudad. Casi simultáneamente pasó a ocupar el cargo de decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Católica de Córdoba.

Con ella iniciamos una carrera muy exitosa: la Licenciatura en Ciencias de la Educación para docentes con títulos de profesores terciarios. Recordamos, con orgullo, que fue la primera articulación de institutos terciarios con una universidad, por lo cual, los profesores, ingresando a la UCC, obtenían el grado de licenciados. Estas licenciaturas fueron aprobadas en 1979 y comenzaron a funcionar en 1980. Fue por entonces un escándalo el proyecto y su ejecución. Recibieron su licenciatura profesores de Letras, Ciencias Sociales, Ciencias duras y ¡hasta de Educación Física!

Luego de haber obtenido su doctorado en Alemania junto con otros especialistas internacionales, inició el primer doctorado estructurado internacional en Ciencias de la Educación en la misma Universidad Católica de Córdoba, con financiamiento local e internacional.

Más tarde, inició otro doctorado internacional en Educación en la Universidad Católica de Santa Fe; de eso hace ya dieciséis años, y continúa hoy, no solo con doctorandos del país, sino también ya con seis cohortes de doctorandos brasileros. Al mismo tiempo, la recuperamos

como creadora de la Secretaría de Pedagogía Universitaria de la Universidad Católica de Córdoba.

Ella se retiró conmigo de esta universidad y ahora es secretaria académica de la Universidad Nacional de Villa María, donde, de nuevo, hace lo que sabe hacer, y además de las tareas inherentes a su cargo, está iniciado en esa universidad un nuevo doctorado estructurado en Educación.

Ha participado en la publicación de varios libros y tiene múltiples artículos escritos sobre temas educativos, publicados en Alemania e Italia, entre otros países.

Ha dirigido innumerables tesis de doctorandos; ha dado múltiples cursos –nacionales e internacionales– sobre temas educativos en Alemania, junto con el Dr. Böhm.

Ha sido nombrada evaluadora de cursos ofrecidos por INTEL y es evaluadora de CONEAU, miembro de varios comités editoriales y docente de posgrado en universidades de Uruguay, Brasil y Chile.

Transita, también, los caminos de la investigación.

Además de su notable capacidad científica y su personalidad de conductora firme y exigente, ha logrado mantener siempre ese delicado trato femenino en las relaciones con sus alumnos y sus pares.

Con ustedes, la Dra. Margarita Schweizer.

LA EDUCACIÓN COMO PROBLEMA PEDAGÓGICO

AC. LUISA MARGARITA SCHWEIZER

Sean mis primeras palabras para agradecer el estar hoy aquí, en esta situación y en compañía de todos ustedes. Entre quienes me acompañan se hallan también tantos queridos ausentes; recordarlos entibia el corazón. Desfilan, asimismo, los rostros de mis maestros, de aquellos que me indicaron el camino y se entregaron a la tarea educadora tanto cuanto pudieron. A todos ellos, mi emocionada gratitud.

Observar la actualidad o vigencia de la reflexión pedagógica en la práctica educativa actual debe hacerse a la luz de los cambios sufridos en los últimos setenta años.

Es intención de esta exposición revisar, en primer lugar, cómo la esencia de la pedagogía se ha desnaturalizado en Occidente, y de él, en la Argentina, fuertemente desafiada por categorías circunstanciales, y en segundo término, observar su actualidad y vigencia, reconociendo lo esencial de ella y la autonomía de su discurso¹, “un discurso sobre la educación en cuanto es, al menos implícitamente, un discurso de la educación”. No es esta tarea sencilla en un país ubicado en un continente como el latinoamericano, en el que son muy fuertes las contradicciones políticas, económicas, sociales, pedagógicas y educativas. Esa multiplicidad de contradicciones se mueven pendularmente en el tiempo, afectando la esencia de la pedagogía en tanto su conexión con la ética, la política y sus vaivenes; esto hace a la pedagogía partícipe del mismo destino.

Permítaseme clarificar de qué hablamos cuando aludimos en esta presentación a pedagogía o a educación, ya que ambos términos aparecen a lo largo de la historia con plurales significaciones; a veces, semejantes; a veces, antagónicas; a veces, bastardeadas.

¹ GIUSEPPE FLORES D'ARCAIS, *Aportes para una pedagogía de la persona*. Washington D. C.: Colección Interamer, 1995.

Lograr la pureza de recto sentido es posible si nos apartamos de la etimología como raíz originaria de las palabras.

Esta posición puede ser interpretada como clásica, y lo es. A ello respondo apropiándome de las palabras del gran escritor español Azorín, quien dijo: “Clásico es aquello que nunca pasa de moda”².

Pedagogía es un vocablo compuesto por dos sustantivos: una raíz, *paid-*; cuya traducción del griego significa ‘niño’, y su complemento *agogós*, que significa ‘esclavo’.

Desde su origen en la antigua Grecia, pedagogía refiere a dos personas, el niño y el esclavo, que en compañía aprenden y quizás, ampliando la interpretación, a dos personas que juntas recorren un camino para llegar –en este caso– al lugar del conocimiento. ¿Qué otra cosa podía hacer un esclavo llevando a su tutelado hasta el lugar donde se enseñaba? ¿Qué otra cosa podrían hacer que dialogar mientras caminaban? ¿Qué otra cosa podría animar el diálogo, que no fuera la pregunta y la respuesta?

La presencia dialogante de dos personas nos presenta la estructura fundante de la pedagogía³, en tanto que debe haber siempre un “quién”, alguien que pregunta o piensa o responde o enseña o aprende, pero ese quién acciona para pensar o teorizar, o para actuar o accionar; ese es el vértice antropológico: en educación siempre se persigue una finalidad y ese es el vértice teleológico y también surge un sustancial integrante pedagógico: el cómo dialogar, cómo enseñar, cómo aprender, cómo hacer. Ese es el vértice metodológico.

Es la estructura simple, pero también compleja, de la pedagogía: un “quién” que se educa, un “para qué” se educa y un “cómo” se edu-

² Francisco de Ayala (1906-2009).

³ Antes de avanzar es correcto preguntarse qué entendemos por “persona”. Simplemente, decimos que es un ser que, esencialmente, está dotado de libertad, razón y palabra, y que es tarea propia de la pedagogía, como campo de reflexión teórica-reflexiva-crítica, y también en la educación, como actividad concreta, propender al uso y desarrollo máximo de las potenciales capacidades en esos tres aspectos.

ca, indicando los caminos metodológicos o procedimentales usados para educar.

Lo complejo y problemático se halla en implementar, de manera coherente, clara y equilibrada, el dialéctico juego entre los tres mencionados fundantes de la pedagogía; complejo, también, es distinguir las causas y efectos que genera esta falta de equilibrio.

En la Argentina, hasta el primer tercio del s. XX, subsistió la pedagogía basada en tres ejes fundantes: ¿quién?, ¿para qué?, ¿cómo educar?⁴. Hasta ese tiempo estaba claramente definido el perfil antropológico, como así también, el teleológico y el metodológico.

Es el momento en que aparecen grandes cambios en lo político, social, económico, cultural y educativo; se inicia un proceso ininterrumpido de alejamiento de los ejes constitutivos de la pedagogía. Se afecta la práctica política, se desdibuja la pedagogía clásica, se hiere de muerte a la ética.

La pedagogía clásica

Pero, con el ánimo de señalar algunos elementos que caracterizan a la pedagogía “clásica”, podemos señalar que parte de una idea de orden ontológicamente fundado que no obliga, pero que ayuda, a la persona a vivir su vida y su vocación de forma ordenada, humanamente digna, que lo aparte de una existencia caótica y subhumana.

La estructura de esta pedagogía supone que haya una idea organizativa. A lo largo de la historia se ofrecieron diversas ideas surgidas desde la filosofía, la teología, las ciencias y la tecnología.

Conocida esta idea nucleadora se requiere una adaptación individual y social, incluyendo esto a la educación, al educador y al educando. Las consecuencias de esta perspectiva permiten que la persona pueda distanciarse de los enredos sensorialmente dados, dándole primacía a hechos de verdadera magnitud, jerarquizando circunstancias.

⁴ Ver JUAN MANTOVANI. *La educación y sus tres problemas*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1948.

Otra consecuencia es la primacía de la libre decisión de la persona no fagocitada por la masificación o la impersonalidad, y que la prioridad ética está por encima de la mera utilidad. En este marco, la racionalidad se ubica por encima del puro y egoísta bienestar personal, del sentimiento irracional, del solo placer sensitivo corporal.

En la mirada de la pedagogía clásica, el hombre o la antropología son el punto de partida para la reflexión teórica y la concreta acción educativa, habida cuenta de experiencias humanas, en las que la idea ordenadora pasó por diversas etapas: el orden de la creación, el orden vital, el orden de la erudición, el orden de la caridad o el des-orden de los apetitos, etc.

Valgan como ejemplo –entre otros muchos– la aparición, a fines del s. XIX y comienzos del s. XX, de tres pensadores que generaron el abandono a las sucesivas ideas de organización. Ellos fueron: Nietzsche, Marx y Freud.

Marx proclama el descubrimiento revolucionario del inconsciente social –ejemplificado en los fenómenos de la alienación–, expresando que nuestro actuar está orientado por nuestro pensar y querer, ya que nuestra conciencia está determinada por nuestro ser social.

Freud propone la primacía del inconsciente individual, y Nietzsche acusa a la filosofía y pedagogía vigentes de ser difamadoras del mundo y de provocar la evasión de él. Denuncia una vida decadente; a un hombre petrificado al que hay que liberar de la esclavitud moral de los débiles, de la religión, de la metafísica, y encaminarse hacia la voluntad de poder.

Un pensamiento pedagógico que ha soportado el embate de estos tres pensadores, muy difícilmente parece poder soportarlo, ya que perdió el apoyo de un orden objetivo; se ha quebrantado la confianza en la racionalidad y en la esperanza de fundar decisión en una voluntad libre; se ha vuelto endeble.

Se define al hombre, no desde un orden dado (metafísico), sino desde su “phisis”; se denuncia la racionalidad. La moral pasa a ser una mera costumbre; la cultura es solo un intento para suprimir goces.

Comienza a verse, con claridad, el punto de partida de la dimensión empírica. Una empiria que busca su eje en la satisfacción de necesidades humanas individuales; necesidades que el educador deberá reconocer en los alumnos.

La pedagogía que ha venido orientando una educación formativa integral es utilizada como producto de estos cambios, como encuadre pedagógico para satisfacer necesidades individuales. Hasta aquí, hemos procurado esclarecer qué entendemos por pedagogía.

Una segunda precisión es necesaria. ¿A qué me refiero cuando me pregunto: ¿qué es la educación? Hay múltiples y variadas respuestas, dependiendo cada una de ellas de la mirada de tiempos, espacios, creaciones e ideologías. Pero, lo que sí podemos afirmar es que la educación es una acción humana para humanos. El acto educativo tiene como marco teórico a la pedagogía, interviene el hombre como actor y receptor del acto de educar; es preguntarnos por el quién se educa y quién la educa. Sin el elemento antropológico no hay educación, en tanto que “la educación del hombre es sacar adelante; es un despertar humano, lo que tiene de humano”⁵.

Esta expresión nos relaciona con la finalidad del acto de educar y, también, con el compromiso y la responsabilidad ante la teleológica pregunta: ¿para qué educar? Nos enfrentará a los fines educativos y, por último, a preguntarnos: ¿cómo educar? Para alcanzar esos fines nos hallamos ante el aspecto metodológico.

El planteo teórico-crítico-reflexivo que implica preguntar, pero también responder, tomando posición “antropológica”, “teleológica” y “metodológica”, es tarea inexcusable de la “teoría pedagógica”. Poner en “acto” la reflexión es función de la educación.

⁵ MARITAIN, JACQUES. *La educación en este momento crucial*. Buenos Aires: Fundación Jacques Maritain, 1981, p. 20.

Pedagogía y educación

Juzgar a la educación por sus procesos, resultados, éxitos o fracasos es leer solamente lo que aparece en la superficie. Observamos las múltiples falencias y frustraciones; involución en el manejo de la lengua, de las ciencias exactas; achicamientos axiológicos y culturales; como así también una marcada involución en el uso de la retórica y de la dialéctica.

“La acción de educar ha respondido, desde hace alrededor de dos mil quinientos años, o sea, desde los comienzos de la filosofía griega hasta los comienzos del s. XX –*mutatis mutandis*–, la misma estructura que parte de la convicción de una organización dada de modo objetivo, fundado ontológica, filosófica, teológica, científica o tecnológicamente conceptualizado”⁶.

La educación debe promover entender, comprender, reflexionar y obrar según esa organización; lo mismo los deseos, pensamientos y acciones. La razón ordena los pensamientos, estos son expresados por la palabra ordenada y con significado. La cultura está representada por la organización, la coherencia y la integración. La incultura se muestra por el desorden, la incoherencia y una expresión verbal pobre e inapropiada.

En este esquema, educación es formación, y formación es liberar al hombre de la oscuridad y de sombras inadecuadas. Puede tomarse como ejemplo la alegoría de la caverna, de Platón. Educar es buscar la verdad que ilumina. Educar significa que la tarea del maestro va más allá de dar enseñanza solo de conocimiento; se dirigía, también, a poder hacer aflorar la riqueza en la interioridad del alumno, ya que aprender no es más que entender lo verdadero y recto a la luz de la interioridad.

De allí la afirmación de que la educación en sí misma es iluminadora.

⁶ BÖHM WINFRIED.. “¿Qué nos enseña la historia de la pedagogía, de la pedagogía?”, artículo.

El ejemplo más claro de ello es el de San Agustín en su paradigmático libro *De Magistro*, donde muestra que jamás un maestro puede enseñar algo a su alumno, sino que aprender es tratar de alcanzar algo verdadero y recto desde el mismo conocimiento, pero también desde la propia iluminación interior.

Otras pedagogías: ¿otra forma de educar?

Una nueva y distinta mirada sobre la filosofía y la pedagogía, desde finales del s. XIX, y a lo largo del tiempo, hasta hoy, propone nuevas pedagogías y planteos educativos.

A partir de los aportes de John Dewey surgen las propuestas funcionalistas, utilitaristas; la pedagogía hermenéutica, la de las ciencias del espíritu; se deriva a una pedagogía empírica o de las ciencias experimentales, y desde allí, a la llamada pedagogía emancipadora o crítica de fuerte impronta social o cultural.

Las más influyentes, tanto en el pensamiento como en las consecuentes acciones educativas, son las llamadas pedagogías empíricas o para el desarrollo, y la pedagogía emancipadora o crítica.

Entre 1960 y 1984, la pedagogía es plenamente influenciada por métodos empíricos de investigación, propios de las ciencias experimentales. Se imponen las metodologías tecnocráticas; surge, desde el ámbito político, un marcado optimismo pedagógico, dándole así a la educación la capacidad de transformar la realidad.

La misión educativa era modernizar los Estados, ayudar a generar políticas diversas capaces de promover desarrollo económico, procesos de racionalización, eficiencia y, sobre todo, creciente tecnificación.

La técnica de planificación es utilizada en todos los campos del conocimiento, y mucho más en el de la economía, derivando así en un marcado economicismo que demanda a la pedagogía su plena participación en el desarrollo social⁷.

⁷ WOLFGANG BREZINKA. *El planeamiento integral de la educación*. Buenos Aires: 1991.

Lo socio-educativo-competitivo se impone como estilo y arrastra a la pedagogía hacia la práctica eficientista, incorporando un desarrollismo pedagógico con capacidad para generar sujetos hábiles, productivos, eficientes y efectivos para satisfacer las necesidades del mercado.

Modernizar la educación es tecnificarla, dar preeminencia a los medios, relacionarla y ponerla al servicio de estructuras sociales, dejando de lado cuestiones fundantes de la educación, como son los ejes antropológicos y teleológicos; es decir, se produce un abandono de la pedagogía, e incluso se altera su nombre, nace la antipedagogía.

Desde ese momento, hasta hoy, hablar de pedagogía es mencionar diversos aspectos que hacen a cuestiones educativas, siendo tanto la idea como el discurso ambiguos; solo son útiles para hablar de cuestiones educativas.

El principal aliado es el planeamiento que lo invade todo, desde la planificación estatal a la planeación institucional y, también, áulica. En todas las dimensiones, el planeamiento comienza a buscar resultados capaces de fundamentar diagnósticos y aventurar pronósticos. El método es esencial y posibilita la relación medio-fin Y, también, de clara aplicación tecnológica⁸; entendida esta expresión como la racionalidad para saber “cómo” los fenómenos son como son, es decir, la habilidad para establecer relación y para aplicar en el uso de procesos de producción altamente eficaces y efectivos.

La teoría que se impone es la empírica, que no es otra cosa más que “un conjunto de hipótesis nomológicas, relacionadas lógicamente entre sí, y que son necesarias para explicar y predecir comportamientos de los fenómenos en este sector”⁹.

El accionar didáctico, eminentemente poiético, obedece a imprecisiones que no parten del ámbito identitario de la educación, que es la pedagogía. La antropología que emerge es científica; se planea y se in-

⁸ OCTAVI FULLAT Y GENÍS. *Paideia. Filosofías de la Educación*. Barcelona: 1992, p. 163.

⁹ HANS ALBERT. *Problemas de las Ciencias de la Educación y de la Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Ed Kapeluz, 1967, p. 52.

vestiga sobre lo que la gente piensa o desea, o bien, sobre lo que debería pensar o hacer.

Junto a considerar el planeamiento como un camino ideal y ordenador, se limita la libertad de la persona a través de un deber ser o hacer o pensar, planteado desde planeamientos en los que la persona –en todas sus dimensiones constitutivas– está ausente; más bien, se alude a un sujeto pedagógico, pensado desde planteos pedagógicos hegemónicos. Son líneas pedagógicas que pretenden re-formar¹⁰ la realidad, es decir, corregir la forma.

Pendularmente, y en los mismos tiempos, se yergue una pedagogía crítica de la situación existente. Una pedagogía que recupera su esencialidad, con una antropología basada en el concepto de persona, que propone un para qué educativo que propicia la reflexión, el uso de la libertad personal capaz de construir su propio destino, y una metodología eminentemente dialógica. Pretende no generar una corrección o enmienda de la forma, sino transformar¹¹ la realidad, es decir, generar cambios profundos y sustantivos¹².

Así lo expresa el vocero de esta línea, cuando dice:

Mi perspectiva es dialéctica y fenomenológica. Yo creo que es, desde aquí, desde donde tenemos que mirar para vencer esa relación opuesta entre teoría y praxis: superando lo que no debe ser hecho a un nivel idealista. De un diagnóstico científico de este fenómeno, podemos determinar la necesidad de la educación como una acción cultural. La acción cultural pone la liberación en un proceso a través del cual la conciencia del opresor, “viviendo” en la conciencia del oprimido, puede ser eliminada¹³.

¹⁰ *Reformar*, como sinónimo de corregir, enmendar, poner en orden la forma.

¹¹ *Transformar*, como sinónimo de hacer cambiar de forma o naturaleza.

¹² RICARDO NASIF. *Tendencias pedagógicas en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO, 1981.

¹³ PAULO FREIRE. *Acción cultural liberadora en Paulo Freire: educación y concientización*. Salamanca: Sigueme, 1985, p., 85.

Esta manera de ver la realidad surge de diversas miradas que confluyen desde el socialismo, marxismo, democracia popular, cristianismo basado en la perspectiva de la Teología de la Liberación, procesos educativos no formales y marginales, que no rechazan las propuestas de tecnificación, sino que son proclives a utilizarla, siempre, desde un tamiz más crítico; como crítica es su postura frente a la creciente despersonalización que proponen modelos educativos divorciados de la realidad latinoamericana, y rechazando, también, las planificaciones que eliminan la libertad y que proponen reproducir situaciones ajenas al ver y sentir del continente. Se hace una crítica profunda a los procesos de despersonalización socioeconómica.

La transformación que propone la pedagogía crítica o libertaria se afirma en el reconocido Método, de Paulo Freire.

En verdad, esta pedagogía no parte solo de un método o de un “hacer como”, sino más bien se inicia en una filosofía de la educación que, como tal, se constituye en “saber crítico que esclarece los conceptos, los enunciados y las argumentaciones que utilizan educadores y pedagogos”¹⁴.

La propuesta pedagógica de Freire no solo es diferente y reacciona a lo existente en su momento: “Nunca nos preguntan sobre lo que queremos aprender. Por el contrario, siempre dicen lo que la gente debe estudiar”¹⁵, sino que apunta a clarificar y determinar una antropología, una teología y una metodología que signifiquen y orienten a la educación y que, también, precise y recupere el discurso pedagógico: “La comprensión es la tentativa de ‘aprender a pronunciar’ el mundo; aprendizaje verdadero, y por eso, dialógico. La síntesis cultural no niega las diferencias entre una visión y la otra, por el contrario, se funde en ellas. Lo que ella niega es la invasión de una por la otra. Lo que ella afirma es el subsidio que una da a la otra”¹⁶, y el fundamento

¹⁴ OCTAVI FULLAT Y GENÍS. *Paideia. Filosofías de la Educación*, ob. cit., p. 91.

¹⁵ SERGIO QUIMARÁES. *Sobre educação: diálogos*, II, São Paulo, 1987, p. 77.

¹⁶ ALBERTO DAMASCENO. *Paulo Freire. La Amazonia y el Boto en Paulo Freire. Una bibliografía*. São Paulo: Ed. Siglo XXI, 2001, p. 24.

epistemológico: “Innovar no es crear de la nada, sino tener la sabiduría de revisitar lo viejo”.

Se sitúa la pedagogía en diálogo con la política, y al respecto, dirá: “Soy esencialmente político y adjetivamente pedagógico”.

A un proceso de planificación estructurada que ofrece la pedagogía empírica, enmarcada en planificaciones sociológicas, de forma contradictoria surge una pedagogía cultural, cuyo rasgo sobresaliente es la posibilidad de participación social y política más activa, generando así un acercamiento de la política y la cultura¹⁷ con una antropología pedagógica, una teleología y una metodología perfectamente definidas.

¿Quo vadis pedagogía?

Durante casi treinta años coexistieron estas dos formas de pensamiento pedagógico, propiciando una educación sistemática o una educación liberadora, con distinto énfasis o modalidades, según los momentos diferentes de la historia. A estas reflexiones teóricas las acompañaron acciones educativas. Se sucedieron las teorías y se sucedieron diversas formas de enseñar. La actualidad nos muestra los resultados de adherir, sin solución de continuidad, a diversas modas. Se fue liando, perdiendo la identidad pedagógica y debilitando la acción concreta educativa.

Aparece, en este momento, la pertinencia del discurrir del profesor Flores d'Arcais, cuando expresa: “Pero en este punto surge la segunda pregunta ‘central’: el educar(se) conduce a tener más de aquello que cada uno considera sea su bien o, quizás, ¿se trata de ‘otra cosa’? No olvidemos que intentamos hablar de educación y, por lo tanto, de no acumular riquezas (que pertenece a la economía), honor (potencia política), placer (utilitarismo), sino ‘formación’ del sujeto, en cuanto,

¹⁷ JUAN CARLOS TEDESCO. *Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO, 1981.

precisamente, educamos. Es decir: ‘la realización de la tarea propia del hombre en cuanto hombre’”¹⁸.

En los últimos veinte años se ha ido desdibujando la pedagogía como ciencia y ha ganado terreno una honda preocupación por la pobreza humana que se manifiesta en lo económico, lo que tiene fuerte impacto en todos los otros aspectos de la vida del hombre.

Este es el marco de la globalización, que tiende a mercantilizarlo todo; incluso a la educación, la que también sufre los cambios de tiempos y espacios a instancias de la veloz inclusión y rápido desarrollo de la informática y de Internet, como así también de los medios de comunicación, los que “desde su perspectiva desempeñan también una función ideologizante y adoctrinante. En definitiva, cumplen una clara función ideológica en cuanto sistema de representación de la realidad sociocultural y política donde se desarrolla el individuo”¹⁹.

En ese marco, hay una fuerte preocupación y demanda de calidad educativa, aún imposible de lograr.

Las preguntas que preocupan son: ¿qué pasa en la escuela?, ¿qué pasa y por qué la merma de la calidad educativa? Se ofrecen múltiples respuestas, como por ejemplo: la escuela ha cambiado su función educadora y está llamada a ser el lugar donde se cuida y alimenta a los niños; son insuficientes las cargas horarias que ofrece, los recursos económicos y/o didácticos con los que cuenta; no están bien articulados los niveles del sistema, no existe correcta articulación de los contenidos de enseñanza, etc.

En definitiva, las respuestas a las demandas de la menguada calidad que viene observándose desde hace muchos años son respuestas que se dan desde la evaluación de resultados que, sin duda, denuncian aspectos reales y comprobables que hacen al problema, pero que son

¹⁸ GIUSEPPE FLORES D’ARCAIS, l. c., p. 48.

¹⁹ AUGUSTO PÉREZ LINDO. *Universidad, conocimiento y reconstrucción nacional*. Buenos Aires: 1995, p. 18.

abordados, casi exclusivamente, desde el currículum o la didáctica o la metodología.

Junto a esta evidencia del deterioro de la calidad educativa en lo atinente al conocimiento, la sociedad observa, con preocupación, la creciente pérdida de valores que pautan la vida personal y social; esto también hace a la deficitaria formación integral de la persona.

El afán de mejorar la calidad de los aprendizajes hace caer en el casi olvido la dignidad de la pedagogía, que va sucumbiendo a las órdenes de Skinner, Mc Luhan y, sucesivamente, hasta hoy, de Piaget, Bruner y Vigotzky.

Debe reformarse la educación: consolidar las disciplinas, organizar el currículum, formar técnicamente a los maestros, mejorar los niveles de gestión.

Actividad y acción continua, funcionalidad. Educar al hombre para el hacer, para atrapar conocimientos. Se va olvidando el educar personas más allá de las disciplinas.

Se acude a salvar emergencias, olvidando la esencia humana. Se educa para circunstancias emergentes.

La pérdida de valores se evidencia y es creciente. La sociedad lo advierte.

Así, la crisis de la educación es bifronte: la carencia de conocimientos, por un lado –como lo demuestran las evaluaciones nacionales del país y, también, las internacionales y su ranking–, y por otro lado, la deficitaria formación integral de la persona.

Es evidente que transitamos en la Argentina por una profunda crisis pedagógica, producto del arrollador avance de objetivos socio-económico-políticos que desprecian el aporte reflexivo-pedagógico, culpándolo de ser insuficiente para resolver positivamente la inclusión de los países latinoamericanos, y de la Argentina en particular, en el primer mundo o mundo desarrollado o mundo del conocimiento.

La crisis de la sociedad y las sucesivas crisis de autoritarismos políticos pusieron en fuga a la pedagogía, la que cayó, también, en crisis profunda.

Se ha olvidado que “solo es posible superar la estructura dicotómica de la pedagogía por el reconocimiento de su carácter dialéctico. Analógicamente a la acción política, toda decisión pedagógica representa siempre solo la aplicación de un principio especulativo a ciertas circunstancias dadas. La pedagogía tiene que asegurarse, por lo tanto, constantemente, tanto el principio especulativo y ciertas circunstancias dadas, y por eso ‘oscila’ siempre entre especulación y empirismo”²⁰.

La problemática social y educativa actual es evidente y se la ha procurado resolver a través de acciones más eficaces y eficientes, como lo son los sociologismos, psicologismos o economicismos. No goza de las mismas contundentes categorías de eficacia, eficiencia y efectividad el reflexivo pensamiento pedagógico; el que no puede brindar resultados mensurables. La pedagogía siempre recoge el fruto tardíamente; pero, eso sí, mucho más sabroso.

En la Argentina de hoy no hay mucho espacio para la pedagogía; tampoco hay tiempo para la reflexión. Quizá, debiéramos leer y tener en cuenta, más frecuentemente, que: “Laicismo y marginación, producción-consumo-ecología, paz y tolerancia, derechos del niño y de la mujer, biogenética y eutanasia, y cuanto todavía viene advertido en estos días, y discutido, como los problemas ineludibles de la vida humana, confluyen todos, inevitablemente, si se quiere buscar alguna aclaración, en la temática de la persona, que solo el punto de vista pedagógico está en grado de evidenciar”²¹.

²⁰ WINFRIED BOHM. *La educación de la persona*. Buenos Aires: 1982, p. 32.

²¹ GIUSEPPE FLORES D'ARCALS, op. cit., p. 18.

INCORPORACIÓN DEL DR. JORGE RATTO*

Discurso de recepción

AC. ALFREDO M. VAN GELDEREN

Se incorpora hoy, públicamente, a la Academia Nacional de Educación, el Dr. Jorge Adolfo Ratto, designado académico de número por el plenario de esta Academia, en forma unánime.

Según usos y costumbres me corresponde presentarlo, antes de su exposición académica de incorporación.

Llega así nuestro recipiendario, aportando una muy larga experiencia que aguardamos nos introduzca, con la fuerza de toda su carrera profesional, en las básicas cuestiones educativas de la escuela primaria, principalmente, pero no en forma exclusiva.

Querría ubicar al académico Dr. Ratto en el núcleo de argentinos que asumen, o asumimos, que no hay posibilidad de aumento de calidad educativa ofrecida a todos y a cada uno de los argentinos, sin innovadores que señalen los caminos para la superación de la crisis o la emergencia de la educación nacional en todos sus campos.

El nuevo académico, desde su juventud, todavía no muy lejana, asumió roles de innovador en el tema que hoy desarrollará.

Validó, con la práctica de sus acertados criterios de planificación, conducción, gestión y evaluación, la teoría de sus trabajos técnicos.

Toda su intensa labor profesional demuestra que sin buenos maestros es imposible lograr una educación de calidad, por su integralidad formativa.

El Dr. Jorge Adolfo Ratto ha sido, es y lo seguirá siendo, desde su sitial académico que ocupa ahora en la Academia, una importante ayuda para “pensar y repensar” la cuestión de la formación científica

* La incorporación del Dr. Jorge Ratto tuvo lugar el 7 de noviembre de 2011, en el salón de actos de la ANE. Presidió el acto el académico presidente Horacio Sanguinetti.

básica; la alfabetización, en nuestros alumnos, de la educación formal.

La escuela primaria, la cátedra superior de la universidad y de las instituciones formadoras de docentes, la producción de textos escolares, el perfeccionamiento profesional continuo de sus colegas maestros y profesores, y la producción de trabajos y publicaciones especializadas son los campos de acción ininterrumpida desde su egreso de la Escuela Normal de Profesores “Mariano Acosta”, en 1959, como maestro normal nacional.

Si la práctica va haciendo cada vez más eficaz al maestro, nuestro recipiendario de hoy atestigua, con su vida dedicada a su acción docente, que valida, en los hechos profesionales diarios de la escuela, la teoría de sus obras escritas y de sus orientaciones teóricas para la superación de las cuestiones que nos permitan adecuar el tiempo educativo al tiempo histórico, desfasados hoy y con reclamos crecientes para el presente y para el futuro.

Como ejemplo para la acción formadora, fue completando su educación permanente.

Al título inicial agregó, en 1965, el de odontólogo, por la Universidad de Buenos Aires, y el de licenciado en Organización y Gestión Educativa, por la Universidad Austral, en 1999.

No sería posible, por la duración que debe tener la reunión, una enumeración, aun sintética, de la intensa labor de nuestro nuevo académico en sus comprobaciones teóricas y prácticas de sus propuestas innovadoras.

Intentaremos una enumeración, que consideramos puede transmitir la validez de la experiencia del nuevo académico en su especialidad.

Maestro del nivel primario en instituciones de gestión estatal y privada de la ciudad de Buenos Aires. La escuela “Mariscal Castilla”; la Escuela Argentina Modelo; el Instituto Superior Docente “Carlos María Biedma”; la Pontificia Universidad Católica Argentina; la Universidad Austral; el Profesorado Monseñor Terrero, de San Miguel; el Profesorado de María Auxiliadora y el Profesorado para el

Nivel Primario del Instituto Superior Marista, han sido los lugares donde ha formado y perfeccionado a docentes argentinos.

Corresponde señalar que Uruguay, Chile, Bolivia, Paraguay, Brasil, Venezuela, Colombia, España y Francia lo han recibido como expositor en cursos, talleres, seminarios, ateneos y exposiciones magistrales.

Su hoja de vida consigna, hoy, seis títulos de libros para docentes, siete libros de texto para los alumnos del nivel primario y cuatro producciones de recursos didácticos para la utilización de la tecnología en la enseñanza de las ciencias.

Es incansable el Dr. Ratto. Recorre nuestras provincias y sus publicaciones periódicas en revistas especializadas lo mantienen en comunicación con maestros y profesores de todo nuestro sistema educativo federal.

No puedo omitir referirme a las distinciones recibidas por nuestro nuevo académico: las de la Exposición Internacional “El libro, del autor al lector”; de la Universidad Católica Argentina, por su trayectoria como profesor; de la Vicaría Episcopal de la Arquidiócesis de Buenos Aires, en el Programa de Escuelas Hermanas; y de profesor distinguido, por el Instituto Superior Marista, pueden considerarse las más importantes.

Voy a usar afirmaciones del Dr. Ratto, para justificar todo lo que esperamos de sus aportes; para seguir pensando y repensando la educación de nuestro país, como nos comprometimos al fundar la Academia Nacional de Educación.

Pretendo señalar con el texto la visión integradora de todo lo educativo y no solo la eficacia y erudición en los temas de su especialidad.

El académico Dr. Jorge Adolfo Ratto ha afirmado:

Creemos que es necesario retomar la idea de un pacto educativo que posibilite convertir la educación en política de Estado; un esfuerzo

compartido por la escuela, los medios de comunicación social, las familias y la sociedad en su conjunto, para lograr mejores resultados en los aprendizajes de niños y jóvenes, superar la vulgarización del lenguaje y de las costumbres.

Académico Dr. Jorge Adolfo Ratto: reciba, por mi intermedio, la bienvenida de la Academia Nacional de Educación, que desde hoy, públicamente, lo invita a aportar su trabajo, con su maestría incansable de verdadero educador.

ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA: NECESARIA Y POSIBLE

AC. JORGE A. RATTO

En el artículo “Los sistemas educativos y el desafío del siglo XXI”, publicado en setiembre de 1981, N.º 33 de la *Revista del IIE*, Luis Jorge Zanotti nos habla de “la nueva alfabetización universal”, más que como una alternativa, como un imperativo. Nos señala que, además del dominio integral de la lectoescritura, de la comunicación oral y escrita, es necesario incluir en los estudios, desde el nivel primario, un programa de alfabetización científica y tecnológica, porque solo “de esta manera, el hombre del siglo XXI estará en condiciones de desenvolverse en el marco cultural correspondiente”. Más adelante, insiste Zanotti en capacitar a la totalidad de la población en el dominio de los conocimientos básicos de la ciencia y la tecnología, “porque quien no los domine será, en el siglo XXI, el equivalente de los analfabetos en el siglo XX: personas desubicadas y minusválidas, culturalmente hablando, algo así como lisiados culturales que requieren ayuda, sostén y apoyos culturales, económicos y sociales”.

Hoy ya no se discute la importancia de la ciencia, tanto en su valor formativo como informativo y práctico. Los descubrimientos se suceden con ritmo vertiginoso y las aplicaciones técnicas logran resultados sorprendentes, de profunda repercusión en la vida de los pueblos.

La comprensión de los alcances y procedimientos de la ciencia es una necesidad para que todos los ciudadanos puedan participar, en forma efectiva, plena y democrática, en nuestra sociedad, en el mundo actual y en el futuro.

La innovación y el progreso de un país están –en parte– asociados a la “formación científica”; y esta, a su vez, a una “formación ciudadana” plena, responsable, comprometida y solidaria.

Un artículo de Nora Bär, publicado en el diario *La Nación* el miércoles 2 de noviembre, hace referencia a “la formación científica como valor agregado”. En dicho artículo, Nora Bär menciona la investigación realizada por Charlie Ball, subdirector de Educación Superior en Gran Bretaña, sobre tres mil graduados de carreras científicas, cuyos datos y conclusiones fueron publicados en un reciente artículo en *New Scientist*. De la encuesta realizada surge que muchos de los graduados no se habían dedicado a la investigación científica, sino que estaban desarrollando sus actividades en otros campos: algunos en el sector financiero, otros en la administración pública, otros en el arte, y otros en el espectáculo. Pero, “la mayoría celebraba haber desarrollado la flexibilidad y las habilidades analíticas, creativas y de resolución de problemas que otorga la formación científica”. Como dice Ball, “se necesitan más científicos, dentro y fuera de la ciencia”.

Joseph Stiglitz, Premio Nobel de Economía, año 2001, y autor de *El malestar de la globalización*, nos dice: “La educación, la ciencia y la tecnología serán las claves del desarrollo económico y social de las naciones”.

Por lo tanto, el plan de “formación integral” de nuestros alumnos debe incluir un programa de “alfabetización científica y tecnológica desde una concepción humanista de la ciencia”, como proceso y pilar fundamental para acceder y promover una ciudadanía inclusiva, la producción de bienes, el conocimiento y la comprensión de una realidad natural y cultural.

Justificada la necesidad –aunque, por cierto, en forma muy breve–, vamos a detenernos en un posible enfoque para llevar adelante una propuesta de alfabetización científica, y analizar desde qué concepción antropológica y epistemológica podríamos partir.

La propuesta de alfabetización científica que presentamos se fundamenta en una antropología personalista, realista e integradora, que se vincula, a su vez –desde el punto de vista epistemológico–, con los principios doctrinarios y la estructura disciplinar de la ciencia.

Esos principios que caracterizan a la ciencia son el producto científico y el proceso de la ciencia.

El conjunto de conocimientos o hechos específicos de la ciencia (leyes, principios, teorías, generalizaciones, terminología, convenciones), acumulados y sistematizados en ideas o esquemas conceptuales integradores a través de todo el desarrollo histórico-crítico de la ciencia, constituyen lo que se ha dado en llamar el “producto” de la ciencia.

Las metodologías de la investigación y las actitudes características del pensamiento científico constituyen el proceso de la ciencia.

En la alfabetización científica interesa tanto el producto como el proceso: se trata de aprender conceptos, modos de pensar y de actuar que capaciten a cada alumno para desarrollar su propia personalidad e integrarse como miembro de la sociedad mediante su participación armónica y equilibrada. Se trata de buscar el desarrollo integral de la persona y no un desarrollo tecnocrático o meramente racionalista, que tenga en cuenta solo el aspecto intelectual.

El concepto de la estructura disciplinaria que acabo de señalar no es nuevo: lo novedoso es la importancia que se le da en la actualidad, como consecuencia de la explosión de la información y de los conocimientos. Al identificar esta estructura bidimensional, se logra uno de los objetivos básicos del aprendizaje: que el alumno adquiera actitudes y estrategias que le permitan obtener, profundizar y ampliar el campo de conocimientos durante toda su vida.

Por lo tanto, considero necesario iniciar desde los primeros años de escolaridad un proceso de alfabetización científica que implique no solo el conocimiento y la comprensión de los conceptos específicos de la ciencia, sino también el aprendizaje de estrategias, procedimientos y técnicas para el desarrollo intelectual y el desarrollo de actitudes éticas y sociales, responsables, positivas y duraderas.

En definitiva, se trata de aprender la ciencia como proceso y como producto, y no como tradicionalmente se la consideró, solamente como el aprendizaje de un producto.

Creo necesario enfatizar que, además de las sólidas competencias científicas y tecnológicas, es necesario el desarrollo de sólidas competencias éticas para utilizar, en forma adecuada, la información y los conocimientos.

Tanto para los niveles primario como secundario, deberíamos considerar a los contenidos como recursos culturales al servicio de la formación integral del alumno; tienen un valor funcional como herramientas para la formación de “competencias”. Se trata de “aprender contenidos para adquirir competencias” (conjunto de capacidades en acción).

El aprendizaje de la ciencia no puede ser considerado, simplemente, como la adquisición y acumulación de conocimientos. El conocimiento no es una mercancía que puede ser traspasada. Debe concebirse como fuente para la solución de problemas; para la toma de decisiones libres, responsables y racionales; para el desarrollo del pensamiento ético, reflexivo y crítico.

Juan Pablo II, en *Laborem Exercens*, señala: “Los conocimientos serán herramientas para el crecimiento y el desarrollo. El aprendizaje se alcanza con el trabajo del intelecto, de la voluntad y del cuerpo. Mediante el trabajo, el hombre se realiza a sí mismo como hombre; en cierto sentido, se hace más hombre”.

El conocimiento y la compresión de los conceptos científicos implican el respeto a un “orden natural dado”, como base del orden moral y social para el bien común. Esto significa: “conocer, comprender y respetar el orden de la naturaleza, y la jerarquía de los seres vivos”. Este planteo nos da la posibilidad de “presentar al hombre como ser inteligente, en la cúspide de la realidad natural”. Un mundo natural en el que el hombre aparece como síntesis de la realidad y al que se le ha confiado el cuidado de la realización de su propia vida, y es custodio responsable del mundo del cual forma parte.

Desde el punto de vista metodológico, se trata de poner al alcance de los alumnos distintas “vías de acceso al conocimiento”: estrategias, procedimientos, técnicas y recursos relacionados con la investigación

científica, que permitan reconstruir conocimientos con cierto grado de rigurosidad y creatividad.

Nos estamos refiriendo a procedimientos tales como: la “formulación de preguntas y explicaciones provisorias”, a partir del planteo de “situaciones problemáticas” como tentativas de explicación o interpretaciones probables; la “selección, recolección y organización de la información”, obtenida a partir de “trabajos de campo, trabajos prácticos de observación y experimentación” del “manejo de diversas fuentes de información bibliográfica”; la “comprensión de textos” sobre investigaciones históricas; la “interpretación de la información” y la “comunicación”, que supone la aplicación de “técnicas de registro y representación de datos”; las comunicaciones orales, escritas; el uso de las “tecnologías de la información y la comunicación”.

Por otra parte, creo que es posible promover un acercamiento a hechos históricos de la ciencia, semblanzas y curiosidades, síntesis biográficas de científicos reconocidos para valorar el aporte de esos revolucionarios de la ciencia al conocimiento y a la sociedad. Del mismo modo, creo que es factible promover el desarrollo de una actitud de apertura y sensibilidad desde las ciencias hacia las producciones artísticas de quienes supieron percibir y recrear las manifestaciones estéticas del entorno natural y cultural.

El otro aspecto a considerar es el relacionado con el desarrollo de actitudes vitales vinculadas con el quehacer científico y el pensamiento ético reflexivo para la convivencia pacífica, mediante el uso del intelecto y la libertad, con responsabilidad.

En la escuela se enseñan las ciencias para educar... Para “saber ser mejor persona”: saber ser reflexivo, crítico, solidario y cooperativo, perseverante, humilde; personas que respeten la vida, el ambiente, el orden natural y las convenciones que permiten la comunicación.

Es decir, para “formar al hombre desde su interioridad”, como diría Zanotti... Para liberarlo de los condicionamientos que pudieran impedirle vivir plenamente como hombre. Por eso, el proceso de alfabetización científica en el plan de formación integral de los alumnos, y

como parte del proyecto educativo de cada institución, debe estar orientado hacia la “promoción total de la persona en todas sus dimensiones perfectibles”.

Podemos decir que las actitudes generales, relacionadas con el mundo y con las ciencias, remiten a la formación de competencias en aspectos vinculados al desarrollo personal, al desarrollo socio-comunitario, al desarrollo del conocimiento científico y tecnológico, y al desarrollo de la comunicación y la expresión.

La expectativa de la ciencia es saber. En rigor, diremos que se trata de un conocimiento con conciencia, un conocer dándose cuenta de que uno conoce. Se trata de una alianza entre ciencia y conciencia: “un aprender la ciencia con ciencia y con conciencia”, según señalara, alguna vez, el Prof. Alfredo van Gelderen.

El enfoque antropológico y epistemológico expuesto hasta aquí implica una concepción humanista de la ciencia. Tema que analizaremos a continuación.

Comienzo con otra cita de Zanotti, tomada de su escrito “Precisiones pedagógicas”, al referirse al humanismo y el proceso de alfabetización científica, en particular: “Ha de tender a formar hombres completos, íntegros; capaces de alcanzar los niveles más altos del espíritu, de desarrollar sus aptitudes más nobles, aquellas que lo distinguen, justamente, como hombre. La formación humanista ha de lograrse, no mediante adiciones de contenidos extraños, sino mediante los contenidos propios de la ciencia, desarrollados con el convencimiento de que el hombre es hombre en todos los campos del quehacer humano y que la excelsitud del espíritu humano se halla en la multiplicidad de los conocimientos y de las obras. Para crear esas maravillas de la ciencia y la tecnología, el hombre debe poner en juego sus recursos más nobles y humanos: su inteligencia, su razón, su capacidad mental. La ciencia y la tecnología no degradan al hombre, porque no pueden hacerlo... Es el hombre quien puede degradar a la ciencia y a la técnica si las emplea para matar; o bien, ennobecerlas si las usa para salvar una vida”.

El problema de la ciencia y la tecnología no es su existencia o naturaleza, como creen algunos, que piensan que la influencia de la ciencia, y sus aplicaciones, es negativa y termina por perjudicarnos. Se trata, en realidad, de una cuestión ética: “de cómo y para qué vamos a usar las competencias científicas y tecnológicas”.

El Dr. Bernardo Houssay, nuestro Premio Nobel, nos plantea una definición de la investigación científica, en relación con los valores y el problema moral, que merecería ser reflexionada con nuestros alumnos. Señala Houssay: “Proscribir la ciencia por su mal empleo es como proscribir el fuego porque hay incendios... Lo que debemos decir, más bien, es que los adelantos de la ciencia han sido más rápidos que el progreso moral en las relaciones internacionales y en el orden social e interno de los pueblos... La investigación científica es una de las bases de la civilización actual. Ella ha mejorado el bienestar de los hombres, los ha liberado de la esclavitud, del trabajo pesado y ha hecho su vida más sana, más bella y más rica en espiritualidad... Es preciso que exista un adelanto moral suficiente para que los progresos científicos sean aplicados solamente para el bien. Menos espíritu de guerra y opresión por la brutalidad, y más espíritu de idealismo y fraternidad humana. A ello se llegará por el respeto a la dignidad y la libertad del hombre, y no reduciendo la humanidad a rebaños de seres temerosos y esclavizados”.

Los riesgos de despersonalización y masificación, hacen imprescindible que la escuela priorice su función formativa, contribuyendo a forjar personalidades responsables, con escala de valores, capaces de tener opciones justas y libres.

En definitiva, el problema no es solo “saber ciencias”; el problema es saber “qué vamos a hacer con la ciencia”... Qué vamos a hacer con la ciencia para atender las futuras demandas ocupacionales y los requerimientos de una sociedad que marcha a una progresiva intelectualización del hombre, aun para las tareas más sencillas; cómo vamos a utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; cómo vamos a preparar a los hombres del mañana para vivir en medio

de una sociedad tecnificada y sometida a procesos de colectivización y masificación de una magnitud que, creo, todavía no alcanzamos a vislumbrar...

Veamos, ahora, desde qué concepción de enseñanza-aprendizaje podríamos desarrollar un programa de alfabetización científica.

Creo que, sin una comprensión cabal y global de los distintos aspectos que caracterizan el aprendizaje significativo, en ciencia no pueden obtenerse mejoras en los procesos de planificación, conducción y evaluación del área, en cualquiera de los niveles del sistema educativo.

Tanto desde el punto de vista intelectual como socio-emocional, la verdadera plenitud del aprendizaje se logra cuando se motiva y generan situaciones problemáticas interesantes; cuando se tienen en cuenta los intereses de quien aprende; cuando el aprendizaje es placentero; cuando se respeta la libertad de quien aprende y de quien orienta el aprendizaje. No hay auténtico aprendizaje sin interés, sin amor, sin alegría y sin libertad; ingredientes básicos para la participación y la creatividad.

El término aprendizaje nos sirve para señalar la adquisición que, por asimilación e incorporación consciente, realiza el alumno. El ser humano –en cuanto ser espiritual– experimenta conductas de auténtico aprendizaje, al comprender el significado de sus acciones y al relacionarlas entre sí. No hay aprendizaje cuando se dejan de lado: relación, integración y comprensión.

El hombre posee razón, lenguaje, representación, que lo llevan a comprender, a relacionar, sin quedar reducido a la acción. Por eso, tras los trabajos de exploración e investigación con la amplia gama de recursos metodológicos para el aprendizaje en ciencias, debe surgir la discusión en común con los alumnos, la reflexión sobre lo actuado, las mediciones, el registro de datos, la representación, el análisis, la interpretación.

Al hablar de alfabetización científica, no puedo dejar de precisar el concepto de “aprendizaje significativo”, en cuanto al significado y

el sentido de las construcciones que realiza el alumno, y las interacciones para la apropiación del conocimiento. Un aprendizaje es significativo cuando el alumno es capaz de establecer un conjunto de relaciones entre el conocimiento nuevo y los que ya posee; y, a su vez, puede utilizarlo en la búsqueda de nuevas relaciones... Pero, además de esta significatividad psicológica, es necesario tener en cuenta lo que se ha dado en llamar significatividad lógica: esto es la organización y coherencia interna de los contenidos científicos, que deben ser respetadas cuando se los presenta a los alumnos en un programa de ciencias. Esto implica secuencia de contenidos y actividades, y progresión en los aprendizajes. Cuando los conceptos y las actividades se presentan fragmentados en unidades temáticas inconexas, disasociadas entre sí, atomizadas, lo que estamos haciendo es dificultar, precisamente, los procesos de relación, integración y comprensión. Es por eso que encontramos dificultades en los alumnos para la explicación, exemplificación, aplicación, justificación, comparación y generalización de los contenidos.

La construcción del sentido es otro de los elementos importantes a tener en cuenta en el planteo de alfabetización científica. Implica “cuestiones motivacionales y emocionales”. Tiene relación con la motivación, la disposición y actitud del alumno respecto del docente; con sus expectativas ante el contenido científico; con sus hábitos de estudio y trabajo.

El pedagogo francés Phillippe Meirieu sugiere “*promover el saber con un enigma*”, para provocar el deseo de aprender. La habilidad del docente consistirá en formular preguntas que puedan conectarse con los intereses de los estudiantes y les propongan un desafío cognitivo. “*La clave es despertar curiosidad intelectual*”; partir de lo que ellos saben y estimularlos para que investiguen.

Propone Meirieu: “Decir o enseñar lo suficiente a fin de que se entrevea el interés de lo que se dice, así como su riqueza, y callarse a tiempo para despertar el interés por el descubrimiento”. A veces, una buena pregunta puede ser la mejor motivación: un interrogante que

plantee un desafío cognitivo, que “provoque” a los estudiantes y los estimule a indagar y saber más.

Así, apelar a la curiosidad puede ser un primer paso para fomentar la participación de los estudiantes en clase y que ellos sean protagonistas de sus aprendizajes.

La motivación es una cuestión que, también, está vinculada con la posibilidad de “generar en el aula un auténtico clima de trabajo”: un ambiente participativo, cooperativo, que al mismo tiempo potencie la autonomía y la curiosidad de cada uno, garantizando la disciplina y el orden necesarios para que los alumnos-estudiantes no se distraigan... Pero también demostrar entusiasmo y pasión por lo que se enseña. “La otra clave es trasmitir pasión”. No puedo pretender que mis alumnos tengan curiosidad intelectual, interés y amor por aprender, alegría y libertad para participar creativamente en sus aprendizajes, si yo, profesor, no tengo interés y amor, y alegría y libertad... Tenerme para darme... Poseerme para entregarme.

Finalmente, quiero destacar la importancia de las interacciones en las metodologías para el aprendizaje de las ciencias. Los significados que construye el alumno, y el sentido de sus aprendizajes, son el resultado de una compleja serie de interacciones entre alumno-docente-contenido. Si bien es el alumno quien construye su conocimiento, atribuyendo sentido y significado a los contenidos científicos, es el docente el que determina, con su actuación, con su enseñanza, con su intervención, que las actividades en las que participa el alumno posibiliten un mayor o menor grado de amplitud o profundidad en los significados construidos; es el responsable de orientar esta construcción.

Creemos que trabajar y vincular “diferentes fuentes o vías de acceso al conocimiento” puede facilitar –en términos de Perkins– “la recuperación de la comprensión intuitiva (espontánea, producto de la resolución de problemas cotidianos) y llevarla a una comprensión genuina (capacidad para aplicar los conocimientos a situaciones nuevas, eliminando los efectos de un conocimiento frágil y un pensamiento pobre)”.

Para terminar, y como conclusiones del enfoque planteado en esta exposición, permítanme proponer algunas metas concretas, medibles, comunicables y con plazos de cumplimiento, respecto de la enseñanza de las ciencias. Se trata de metas necesarias; de metas posibles...

En reiteradas oportunidades, se ha señalado que la educación y la enseñanza son prioridades para el progreso de una nación. Sin embargo –en la práctica–, todos conocemos los resultados desfavorables que obtuvo nuestro país en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), 2009, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), sobre conocimientos en ciencias, matemática y comprensión lectora.

Según el informe publicado a fines del año 2010, en ciencias ocupamos el puesto 55 (el programa se aplicó en sesenta y cinco países, desarrollados y emergentes); estamos lejos del estándar deseado. Cuando señalo este dato, no lo hago para causar desaliento ni para entrar en polémicas. El propósito es, simplemente, tomarlo con humildad y sin soberbia; con una visión a mediano plazo... Mirar hacia adelante, porque mirar hacia atrás creo que produce muchas limitaciones. La humildad podría ser un buen punto de partida para asumir el problema y colocar el tema de la enseñanza de las ciencias en el centro del debate. En todo caso, usar esa información para diagnosticar, debatir, tomar conciencia y “hacer algo”; tomar decisiones.

Para establecer nuestras propias metas en materia de alfabetización científica, podríamos tomar como base los desafíos educativos señalados en el Programa “Metas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios”, propuesto por la Organización de Estados Iberoamericanos, y los acuerdos establecidos en la Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana (Mar del Plata, Argentina, 2010).

1. *Fortalecer la enseñanza de la ciencia en todos los niveles del sistema educativo y promover su aprendizaje en las escuelas para el desarrollo pleno de las personas, con un enfoque integrador que*

no se limite a la trasmisión, búsqueda y acumulación trivial de información... Ciertamente, coincidimos con la cita de la XX Cumbre Iberoamericana, cuando señala la necesidad de: “Profundizar en la currícula educativa los conocimientos necesarios para generar una cultura de respeto, equilibrio, en armonía con la naturaleza y rescatando los conocimientos ancestrales, con el propósito de promover el respeto de las leyes de la naturaleza y a la vida de los seres en su conjunto” (22).

En este punto deseo rescatar la idea de volver a reconocer la escuela como el lugar privilegiado que pone en manos de los alumnos –digo, que les *enseña*– los saberes básicos, prioritarios, en este caso de las ciencias, que les permiten insertarse en la vida social y recorrer, con buenas perspectivas, su trayecto formativo en los distintos niveles del sistema educativo.

2. *Fortalecer la formación docente inicial y priorizar la capacitación docente continua*, a través de cursos, talleres, seminarios y encuentros, que apunten a analizar los problemas de comprensión y los obstáculos epistemológicos que se presenten en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos científicos, y considerar la introducción de nuevas estrategias didácticas.

La principal conclusión del Informe McKinsey, publicado en el 2010, a partir de la comparación de los diez mejores sistemas educativos del mundo (Finlandia, Corea del Sur, Japón o Canadá...), es que “el nivel educativo de un país depende de la formación, motivación y aprendizaje permanente de sus profesores”.

Michael Fullan (pedagogo canadiense, autor de “El significado del cambio educativo”) señala como “un error buscar la calidad docente promoviendo la capacitación individual, en lugar de promover las soluciones de equipo. No se trata de responsabilizar a cada docente, sino

generar sistemas de formación docente de calidad y buenos equipos de trabajo en cada escuela”.

3. *Utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de alfabetización científica y su integración como parte de un proceso de innovación pedagógica.* Si bien las TIC todavía no están validadas en forma suficiente como herramientas pedagógicas en las escuelas, podemos reconocer en ellas contribuciones importantes relacionadas con la “gestión del conocimiento” y la “coconstrucción del conocimiento”. En cuanto a la “gestión del conocimiento”, sería importante activar las TIC como instrumentos de aprendizaje para el tratamiento estratégico de la información; es decir, estimular la capacidad para la búsqueda de información, la selección, el análisis y la reorganización de la información para producir un trabajo de síntesis. En cuanto a la “coconstrucción del conocimiento”, el aporte de las TIC estaría centrado en el aprendizaje con otros, en la comunicación y en el intercambiar y el compartir información, datos, ideas, opiniones; en la explicitación y formalización del pensamiento, a través de la capacidad expresiva.

Todos sabemos que con la intención de acompañar el uso creciente de *netbooks* y otros equipos digitales, las editoriales se lanzaron a la publicación de libros escolares en formato digital y materiales educativos *online*, orientados tanto a estudiantes primarios como secundarios. Contenidos que aparecen en los manuales tradicionales se pueden utilizar hoy en una PC, *notebook* o pizarra digital. Existen, en la web, espacios con videos y películas documentales interactivas, blogs, wikis, infografías, galerías de imágenes, salas de lectura, etc.

Pero aquí quiero hacer una defensa del libro; del libro impreso en papel, y lo haré con palabras de Zanotti:

Si algo debe pretender la escuela, es que sus alumnos lean, descubran el gusto y el amor por el libro. Si algo necesita, en fin, la enseñanza, es el libro: es el primer recurso didáctico. Sin duda, la escuela debe ampliar sus recursos, sus vías de acceso al conocimiento... Pero: “despreciar el libro conduce a las más grandes aberraciones pedagógicas” y creo que si alguna campaña se debe encarar hoy, ella sería, justamente, la de devolver al libro su lugar y su prestigio en la obra educativa.

Lo que hace falta es que el libro sea usado eficientemente, y no despreciado.

4. *Aplicar los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Ciencias Naturales, aprobados por el Consejo Federal de Educación en el desarrollo curricular de cada institución educativa*, de acuerdo con el diseño curricular de cada jurisdicción. Considero que cada escuela, sobre la base de la autonomía de gestión, podrá organizar, sistemáticamente, y enriquecer esos contenidos prioritarios, teniendo en cuenta su propio proyecto educativo.
5. *Incrementar la carga horaria* para la enseñanza de las ciencias naturales en los niveles primario y secundario, y promover el desarrollo de proyectos, talleres y seminarios de profundización sobre diversos temas del programa... Debo decirles, con cierta tristeza, que en algunas escuelas –por lo menos, en el nivel primario– hay que recuperar la “hora de ciencias”. Hoy tenemos que enfrentar la tarea de recuperar los espacios y los tiempos para reorientar la vida escolar hacia la enseñanza de las ciencias. Ciertamente, serán los maestros y los equipos pedagógicos institucionales los que decidan y valoricen los contenidos de ciencias, los ritmos y organicen los tiempos... Pero, quiero decirles, que fijar un horario para dar ciencias en el nivel primario posibilita lograr continuidad en la enseñanza. El horario semanal no es una antigua formalidad burocrática de la escuela; es un acuerdo ordenador, de conocimiento público.

co, que favorece la posibilidad de compartir la responsabilidad sobre la tarea escolar entre el maestro, sus alumnos y la familia.

El Dr. Alieto Aldo Guadagni, economista y miembro de esta Academia Nacional de Educación, en un artículo publicado por el diario *La Nación* el pasado 3 de noviembre, hace referencia al cumplimiento de lo establecido por Ley 26075, del año 2005, sobre más horas de clase y la doble escolaridad, además de “cumplir el calendario escolar, que es de los más exiguos del mundo”. El Dr. Guadagni señala que, según lo establece la mencionada ley, “para el año 2010, por lo menos el 30 % de los niños debía asistir a escuelas con doble jornada. Según esta ley, la jornada escolar extendida debería incluir a 1,4 millones de niños, pero apenas 282 000 fueron favorecidos el año pasado. Esta realidad condena a nuestros niños a enfrentar con desventaja los desafíos del siglo XXI”.

Ciertamente, el cumplimiento de una hora más de clases de ciencias, por sí, no nos asegura ni el fortalecimiento de la enseñanza ni un mejor rendimiento por parte de los alumnos en el proceso de alfabetización científica; pero considero que es una condición necesaria, aunque no suficiente.

Un reciente documento presentado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), basado en el análisis del desempeño de los jóvenes evaluados por el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) revela que –cito textualmente– “estudiantes que están en desventaja desde el punto de vista socioeconómico, pueden destacarse en los estudios cuando están expuestos a mayor carga horaria de educación en ciencias”. Según el documento, una hora más de clases regulares de ciencias aumenta la probabilidad de que un estudiante supere los obstáculos y tenga un buen desempeño: “Bajo las mismas circunstancias, políticas con ese objetivo (más educación científica para los más necesitados) favorecerán la equidad en los resultados educativos e impulsarán el prome-

dio del desempeño”. Este análisis demuestra que “las ciencias pueden ser un factor más de inclusión social”.

6. *Enseñar ciencias, amplía las posibilidades de inclusión social.* Además de estimular el espíritu de investigación, el razonamiento lógico y el pensamiento reflexivo y crítico, útiles para cualquier dominio del saber, el aprendizaje de las ciencias abre puertas a un mercado de trabajo extremadamente promisorio. Decenas de carreras pertenecen al área de las ciencias; la mayoría tienen fuerte demanda de profesionales calificados, en especial en los países en desarrollo y emergentes. Como se sabe, en una sociedad altamente informatizada, ser y sentirse ciudadano integrado depende, en gran medida, del dominio de códigos científicos y tecnológicos, así sea para ingresar y mantenerse en el mercado del trabajo, como para administrar la vida personal. La interpretación misma de los hechos demanda este tipo de conocimiento.

Por lo tanto, la formación precaria en ciencias y tecnología o, en casos extremos, la ausencia de esta formación, implica dos niveles de exclusión social: uno más visible, que incluye dificultades de inserción y ascenso en el mundo laboral; y otro más sutil, relacionado con la capacidad de tomar decisiones personales y conscientes, así como de participar en importantes procesos colectivos decisivos. Cuando hablamos de fortalecer la enseñanza de las ciencias estamos pensando en la evidente relación entre la educación, la ciencia y la inclusión social. Se trata de una visión que, al mismo tiempo, es resultado y promotora de la sociedad del conocimiento. Es una especie de círculo virtuoso, en el que el saber exige cada vez más saber, siempre que todos puedan participar, ya que si no fuera así, no sería un círculo virtuoso.

7. *Definir criterios para una evaluación integral* de los alumnos en el campo de las ciencias naturales: evaluación de las “competencias adquiridas para mejorar la calidad y equidad de la enseñanza y

el aprendizaje”. Por ejemplo: tomar exámenes de promoción integradores, además de las evaluaciones que se toman durante el año. Evaluar el progreso de los alumnos, el desempeño de las escuelas, y hacer públicos los resultados sería importante para tomar las medidas de asistencia técnica necesarias. Este punto está vinculado con un enfoque curricular que ponga el acento en la “motivación, el estudio, la exigencia y el esfuerzo de los alumnos”.

8. *Es necesario que la sociedad, en su conjunto, se comprometa más con la educación.* Dar señales al conjunto de la sociedad y trasmitir la idea de un cambio cultural, para que las ciencias ocupen un lugar importante en la enseñanza y el aprendizaje. Sería bueno que los padres reflexionaran y que dedicaran más atención a saber qué y cómo sus hijos aprenden ciencia. El control social sobre lo que la escuela enseña se perdió en muchas familias –no en todas–; todavía algunas se preocupan por lo que aprenden sus hijos. Lo que estoy tratando de decir es la necesidad de fortalecer, de manera progresiva, las representaciones familiares respecto de volver a vincular la escuela y sus espacios curriculares con el estudio y la adquisición de conocimientos.

Tal vez, una alternativa –no digo la única– sería prolongar en casa los tiempos de la escuela. Por ejemplo: la responsabilidad de realizar algunos “deberes en el hogar” estaría íntimamente relacionada con la prolongación del tiempo que los niños pueden dedicar a reflexionar sobre los contenidos, a realizar actividades complementarias de revisión y aplicación. Claro que el sentido de la tarea se consolidaría cuando el maestro, al día siguiente, “retomara” la tarea solicitada y la valorizase, ubicándola en la continuidad del desarrollo de la enseñanza. No se trata, simplemente, de pedir la tarea para corregirla y archivarla en la carpeta que tienen los alumnos... En definitiva, se trata de retomar la idea de un pacto educativo que posibilite convertir la educación en política de Estado; un esfuerzo compartido por la escuela,

los medios de comunicación social, las familias y la sociedad en su conjunto, para lograr mejores resultados en los aprendizajes de niños y jóvenes, superar la vulgarización del lenguaje y de las costumbres, como desde hace unos años lo viene señalando esta Academia Nacional de Educación.

9. *Realizar inversiones para el equipamiento de las escuelas con material didáctico adecuado y recursos bibliográficos actualizados*, para promover la mejora de las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.
10. *Desarrollar programas de investigación y de divulgación científica*, para la incorporación de las tecnologías de la información en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de programas de alfabetización digital y tecnológica; alentar el intercambio de experiencias pedagógicas en la enseñanza de las ciencias y fortalecer la formación de recursos humanos calificados.

Mejorar los sistemas educativos, sustancialmente en el campo de la ciencia, la tecnología y la innovación; es necesario y es posible. Creo que algunas razones tenemos para estar preocupados o inquietos. Pero también creo que hay buenas razones para tener esperanzas, si desarrollamos nuestra tarea profesional con esa pasión trascendente de fe en la educación y la cultura que nos dejó como legado Luis Jorge Zanotti.

Muchas gracias.

INCORPORACIÓN DEL DR. ABEL PASCUAL ALBINO*

Discurso de recepción

AC. AVELINO J. PORTO

La Academia Nacional de Educación se honra en este día, al incorporar como miembro de número a Abel Pascual Albino, médico, conferencista, escritor, publicista, educador, creador de la Fundación CONIN en la República Argentina.

Nació el 28 de noviembre de 1946 en la ciudad de Buenos Aires y su familia se trasladó a Mendoza cuando tenía cuatro años. Realizó sus primeros estudios universitarios y se graduó como médico en la Universidad Nacional de Tucumán; pediatra especializado en el Hospital Luis Calvo Mackena de Chile; y doctor en Medicina por la Universidad Nacional de Cuyo, en 1987.

Sus estudios académicos en Biología Molecular, en la Universidad de Navarra, los interrumpió en 1992 cuando, sorpresivamente, escuchó un llamado interior. En los mismos días leía un reportaje a la madre Teresa de Calcuta, que invitaba a servir y sembrar la paz. Regresó a la Argentina, y simultáneamente, el llamado de Juan Pablo II, reclamando un servicio profundo de ayuda a los pobres, lo impulsó a invitar a Mendoza al Dr. Fernando Monckeberg.

En septiembre de 1993 impulsó la creación de la Fundación CONIN, de Argentina, para la prevención de la desnutrición infantil, promoviendo el desarrollo integral de la familia.

El lema de la fundación dice: “Nadie puede ser feliz entre desdichados”.

Su enorme compromiso educador es el de capacitar a profesionales e instituciones dedicados a la lucha contra la desnutrición.

* La incorporación del Dr. Abel Albino tuvo lugar el 5 de noviembre de 2011, en el salón de actos de la ANE. Presidió el acto el académico vicepresidente 1.º, Pedro Luis Barcia.

Y para educar, escribe y dice lo que piensa; pero, además, hace lo que dice.

Docencia, asistencia e investigación son los tres campos en que basa su accionar la fundación CONIN; y CONIN es la entidad donde nuestro académico impulsa la excepcional trayectoria de maestros discípulos, voluntarios y familias.

Las familias son el centro de las acciones educativas. Pero el niño depende de terceros y cuando, además, ellos viven en situación de pobreza, no tienen medios, y generalmente sus familias carecen de la educación indispensable para criarlos. Allí está la figura de CONIN y la de Abel Albino, para ofrecer programas que capaciten a la familia y la madre, para satisfacer las necesidades de sus hijos y, además, para elevar en ellos sus expectativas culturales y sociales. Se impone el principio de esfuerzos mancomunados, que evite asistencialismo, dependencia o falta de autoestima.

La investigación tiene un papel fundamental para desentrañar pobreza y desnutrición en su lucha frontal contra el hambre.

Nuestro académico nos explicará cómo funciona la red de centros CONIN. Qué nivel y dimensión están alcanzando en nuestro país y en otros países fuera de la Argentina; cuarenta aquí y cuatro en otros países.

En sus obras junto a Fernando Monckerberg, *La desnutrición el mal oculto*, o en otra de la cual es autor, *Gobernar es poblar*, Albino despliega, de manera didáctica, su filosofía de vida, los valores que tanto significan como explicación del porqué de sus actos, y la defensa de la vida como meta totalmente humana, reforzada por sus cualidades como médico. Sabe que tiene un lugar en la Tierra, y lo aprovecha al máximo. Me ha repetido, insistentemente, que cada día se sorprende de lo que consigue. Mucho más de lo que imaginó cuando inició alguna acción nueva. Cada día tiene uno o varios sueños nuevos, y ese es el camino que recorre.

Abel Albino es una esperanza para miles y miles de familias; un guía para profesionales que aman al prójimo más que a ellos mismos. No quiere ser un hombre de estructuras políticas, pero algún día lo pre-

miarán, reconociendo que el desarrollo de su obra merece contar con una política que ayude a los desnutridos y a sus padres.

Vale citar que nuestro académico ha elegido el sitio, cuyo patrono es el del Dr. Rodolfo Rivarola. Catedrático, magistrado, publicista y rector de la Universidad Nacional de La Plata. Quien ocupó el sitio por primera vez fue nuestro entrañable amigo Pedro José Frías, que enalteció a esta Academia con su sabiduría, ejemplo y dignidad de un gran maestro.

Como si algunos lugares estuvieran reservados a quienes profesan virtuosidades similares, Abel Albino llega para cubrir y continuar la cátedra de Pedro Frías. ¡Qué orgulloso estará él de saber que hoy ocurre este acontecimiento!

Cuando hay que citar los premios recibidos por nuestro académico, no podemos dejar de señalar lo que él mismo dice en la solapa de su libro *Gobernar es poblar*. Destaca, por sobre todo, lo logrado en su vida; a su querida esposa Cecilia –ya fallecida– y a sus cinco hijas. Esta expresión marca su personalidad.

Conociendo la obra tangible de nuestro académico podemos tener esperanza de una Argentina diferente, a condición de que la sociedad reaccione ante esta necesidad, asignándole una prioridad superior a la actual. Que la dirigencia política y social se disponga a tomar esta cuestión como una realización de acciones continuas y aceptarla como política de Estado, por encima de la propuesta de un solo partido político o de un solo gobierno. Hay que reforzar el camino andado y ayudar a las personas que entregan sus energías, por lo que significa recuperar la vida y la salud de miles de madres y de nuevos argentinos.

Abel Albino expondrá hoy sobre una inversión indispensable que no puede estar en el capítulo de un gasto. En estas horas, cuando nace un nuevo período político, se citan inversiones en las estructuras sociales o físicas del territorio y la producción. Habrá que reclamar, con todo fervor, por la que, ahora, explicará Albino. Hay que lograr

mucho más de lo que se supone. Nuestro académico puede probar que esto es posible.

Dr. Abel Albino, la Academia Nacional de Educación lo recibe con todos sus atributos.

INVERTIR EN INTELIGENCIA*

AC. ABEL ALBINO

Más de una vez he contado que hace muchos años, yo tendría unos treinta y cinco años, o sea, que debe hacer treinta años, fui con el profesor José Luis Minoprio, de Mendoza –con quien hice mi tesis de doctorado en Histoplasmosis y escribí mi primer libro–, a la Academia Nacional de Medicina de Buenos Aires, a la presidencia –creo que era en el primer piso–, y ahí estaba Virgilio Foglia, que trabajó con Houssay y Horacio Rodríguez Castells, el neumonólogo. Yo, la verdad, es que no salía de mi asombro; estaba calladito, no tenía nada que decir. Se sumaron el Dr. Zabaleta, quien presidía la Academia en ese momento, el famoso cirujano salteño y Pablo Negroni, el micólogo, uno de los más grandes del mundo. En fin, todos notables médicos, que disfrutaban estando juntos. En un momento dado, se pusieron a hablar de una tercera persona, yo escuchaba callado, y se reían mucho, se rieron mucho; y entonces Zabaleta se dio vuelta y me dijo: “Mire, doctor, discúlpenos, pero cuando un petulante se hace el humilde, es intolerable”. Nos reímos todos. Estaban hablando de otra persona, que era un petulante que se hacía el humilde. “Yo, que soy tan poca cosa”, decía y, en realidad, se sentía Gardel.

Trayendo ese recuerdo precioso a este momento, puedo aseguráles que yo no soy un petulante ni me hago el humilde. La verdad es que me commueve este acto, este magnífico homenaje, que supera todo lo que soñé que me iba a pasar. Nunca pensé que iba a ser recibido en esta Academia, como miembro de número, ni que íbamos a tener cuarenta centros CONIN en el país y cuatro en el extranjero; nunca pensé que nuestra obra iba a recibir el primer premio en el Primer Congreso

* La conferencia se complementa con un PowerPoint que puede descargarse del siguiente enlace: http://acaedu.edu.ar/images/stories/trabajos_2011/incorporaciones/Albinopowerpoint.pps

Mundial de Nutrición y Salud Pública, en Barcelona, entre doscientos países, ni que construiríamos el Primer Centro de Prevención de Desnutrición del mundo. Nunca pensé eso. Fuimos haciendo acciones concretas; fuimos dando respuestas concretas a problemas concretos y terminamos generando algo que nos superó a nosotros mismos. La verdad es que estoy emocionado, conmovido. Será que cada vez me pongo más grande. Hoy soy más viejo que ayer; ayer vine mejor a Buenos Aires, y hoy, cuando lo escucho al Dr. Pedro Barcia o al Dr. Avelino Porto decir lo que dijeron, me commueve, me toca el corazón. Les agradezco sinceramente, honradamente, honestamente, en nombre mío, de mi familia y de la gente que colabora conmigo, todo este cariño. Muchas gracias.

Pasemos ahora a CONIN. Voy a explicar un poco lo que hacemos, para homenajear a estos hombres. “La desnutrición infantil genera debilidad mental, la única que se puede prevenir, que se puede revertir, la única que es creada por el hombre”. Nunca uso diapositivas que tengan texto, nunca, jamás. Pero en este caso concreto, algunas diapositivas tienen texto, porque hay cosas que quiero que lean también.

Meto la lapicera en ese techo de quincha y se me llena la mano de vinchucas. Raspo la pared con una birome y lleno medio frasco de dulce de vinchucas, y después, veo que compran drogas para combatir el Chagas. Y yo me pregunto, médico del interior: “¿No será más fácil matar la vinchuca?, ¿erradicar el rancho?”.

Viajé a La Rioja, por tierra, hace seis meses a abrir un Centro CONIN, y vi los mismos ranchos que veía cuarenta y siete años atrás, cuando empecé a viajar a Tucumán, donde me recibí de médico. En San Juan y en La Rioja, nunca falta el que dice que eso es pintoresco. Yo no sé qué quiere decir pintoresco, pero en mi casa, mi abuela me enseñó que eso es vergonzoso, es indigno, es miserable y es inhumano. ¿No serán derechos humanos, pregunto yo, vivir como un ser humano? Dijeron, también, que atendía extranjeros. En realidad, estoy convencido de que existe una sola raza, la raza de los hijos de Dios, y un solo color, el color de los hijos de Dios, y una sola lengua, que es

la que habla a la cabeza y al corazón, sin ruido de palabras, y que dice que debemos amarnos los unos a los otros como Él nos amó, si no, esto no camina.

Es cierto que el 38 % de los padres son extranjeros, pero el 100 % de los chicos son argentinos y yo soy médico: a mí no me interesa si la persona que tengo enfrente es de derecha o de izquierda, si es argentino o extranjero, si es radical o peronista, si es judío o católico; me interesa si me necesita o no me necesita, nada más.

Ahí tenemos una lavandería, un gallinero lleno de vinchucas. Este perro es un perro sarnoso, pulguiento, desnutrido, parasitado, triste, cola gacha y ciego de un ojo. No le falta nada al pichicho. Cada país tiene el libro que lo representa o el autor que lo representa: los ingleses tienen a Shakespeare y son sutiles; los españoles tienen a Cervantes y son soñadores; los italianos tienen al Dante y son románticos; los franceses tienen a Víctor Hugo y son románticos. Nosotros tenemos al Martín Fierro, pero no al gaucho bueno, noble y perseguido, magistralmente descripto por Hernández; aquí, el que nos gusta, habitualmente, es el viejo Vizcacha. El viejo Vizcacha es el argentino típico, “la argentinitud al palo”, como dice Chiche Gelblum, la argentinitud al palo.

“Compré una lata de duraznos al natural –nos cuenta Chiche–, la abrí: ¡los de arriba eran enormes, y los de abajo, parecían quinotos! ¡Es fantástico, los engrupimos! Le vendimos un cargamento de carne a Rusia, y cuando dieron vuelta el cargamento en el sifón para hacer hamburguesas, cayó un bloque de cemento. Les rompió la máquina, y bueno, mala suerte, pero les vendimos la carne, se la cobramos cara y ¡era cemento! ¡Es fantástico! ¿Perdimos el mercado? ¡No importa! Después de esta no hay otra; ¿quién me quita lo bailado? ¿No lo hemos escuchado un millón de veces? ¿No hemos festejado eso un millón de veces? ¿No celebramos eso? ¿No decimos: “los chicos se fueron a Italia y se robaron la canilla del hotel? Jajaja, ¡qué vivos los chicos!”. ¿Qué es eso? ¿Qué es esa imbecilidad? ¿Por qué festejamos eso? “Roba, pero hace”. “Mi mujer es prostituta, pero mire las camisas

qué bien planchadas están”. Es un razonamiento extraño el que tenemos. Son cosas raras.

El viejo Vizcacha tenía cosas geniales y cosas brutales. Como, en realidad, tenemos los argentinos. Entre las cosas geniales decía, por ejemplo: “Las armas son necesarias, pero uno no sabe cuándo, ansina si andás viajando, y de noche sobre todo, debís llevarlas de modo que al salir salgan cortando”. Es genial. “Los que no saben guardar son pobres, aunque trabajen, y por mucho que se atajen no evitarán el cimbrón; al que nace barrigón es añudo que lo fajen”. Es genial. Pero también tenía cosas brutales, como tenemos nosotros cosas brutales.

Cuando el mismo Martín Fierro describe al viejo Vizcacha, dice: “Me llevó consigo un viejo que pronto mostró la hilacha, dejaba ver, por la facha, que era medio cimarrón (sin dueño), muy renegao (sin ley), muy ladrón (amigo de lo ajeno), y se llamaba Vizcacha. Me parece que lo veo con su poncho calamaco (un poncho corto, rojizo, ordinario), después de echar un buen taco (era borracho, encima), así principiaba a hablar: Jamás llegués a parar ande veas perro flaco”. Ese era el concepto de solidaridad de ese canalla, que era un “ventajita”.

Estamos todos preocupados sobre qué cosas van a heredar nuestros hijos, cuando en realidad, la preocupación real sería: ¿qué hijos va a heredar este país, de nosotros? ¿Hedonistas, gozadores, utilitaristas, cancheritos, o gente ética? ¿Qué necesitamos? ¿Necesitamos un corrupto más? ¿Necesitamos un vividor más? ¿Necesitamos un mentiroso más? Nosotros hacemos todo lo contrario de lo que aconseja este viejo ladino. Cada vez que veo un perro de estos, me paro, dejo el auto y me meto a buscar. Y siempre, en menos de veinte metros, he encontrado chicos sufriendo, siempre. Para mí, un perro de estas características es un signo patognomónico; se llama, en medicina, de sufrimiento infantil.

Un día, siguiendo a uno de estos perros, y atraído por los gritos de un niño, entré a un rancho y tres tipos estaban violando a una criatura. Al día siguiente regresé con seis jueces de menores. ¿Saben qué me dijo un profesional universitario, egresado de la Facultad de Ciencias

Políticas y Sociales? “Doctor, ha armado un escándalo... Tiene que respetar más la cultura de la gente”. Es fantástico. La argentinidad al palo.

En esta diapositiva vemos “un baño”. Por ese agujero inmundo se nos van los trescientos dólares día-cama que, como contribuyentes, gastamos para recuperar a un niño de una gastroenterocolitis en un hospital general. Así somos de ineficientes en los gastos públicos. Hace setenta años, Ramón Carrillo decía: “Los hongos, los virus y las bacterias, como causas de enfermedad, son pobres causas al lado del daño tremendo que produce la falta de saneamiento ambiental”. ¿Saben que el 60 % de la población argentina no tiene cloacas? ¿Saben que el 40 % de la población argentina no tiene agua? ¿De qué estamos hablando? ¿De qué estamos hablando?

¿Saben cómo se hace un gran país? Hay que hacer cinco cosas: 1) Preservar el cerebro dentro del año, durante el embarazo y el primer año, porque ahí se forma el 80 % del peso del cerebro que un hombre tendrá cuando sea adulto. 2) Educar ese cerebro; la educación es una semilla maravillosa, pero toda semilla, para fructificar, necesita un sustrato, y el sustrato anatomo-fisiológico, anatomo-funcional donde se siembra la educación es un cerebro intacto. Si no tenemos cerebros intactos no hay qué cosa educar; pero si tenemos cerebros intactos y luego los educamos, y si simultáneamente ponemos: 3) cloacas; 4) agua corriente ¡y caliente!; y 5) luz eléctrica en cada casa argentina, ¡tendremos una potencia en treinta años! Pero, para eso, hay que dejar de pensar en las próximas elecciones y empezar a pensar en las próximas generaciones.

El cólera es una enfermedad social, dice este pizarrón de una escuela rural. Estas fotos son de Mendoza, la cuarta ciudad de la República Argentina. No me fui a Gambia a sacarlas, ¿eh? Mendoza. “El cólera es una enfermedad social. Avanza si hay pobreza, sistema de salud deficiente, trabajo mal pago, desocupación, desnutrición, falta de agua potable. ¿Qué podemos hacer?”. ¿Saben qué decía Sarmiento, hace ciento cincuenta años?: “Las escuelas deben ser elegantes, hasta

con cierto lujo, hay que tirar a la gente hacia arriba”. Miren el lujo del pizarrón; este parece traído de Sarajevo. Sarmiento también decía: “El agua es como la sangre de un cuerpo; la luz es como la vista de una persona. No hay derecho que una persona quede ciega después de las seis de la tarde”. Vayan a un rancho, métanse, quedense un día, a ver si aguantan.

En esta diapositiva, vemos un mapa de la Argentina, hecho por un investigador de la Universidad de Tucumán, el licenciado Fernando Longhi, miembro del Departamento de Cartografía Digital, a quien le pedí: “Por favor, no quiero necesidades básicas insatisfechas, quiero miseria humana, miseria, miseria: piso de tierra, cocinar con leña o con carbón, no tener agua potable, y un analfabeto de más de diecisiete años”. Con los cuatro ítems, podremos catalogar de miserable a una familia. ¿Qué encontró? Se ve el mapa teñido de rojo en buena parte de su superficie. 40 000 hogares miserables, Censo 2001. ¡Alrededor de 200 000-250 000 personas que viven en la edad de piedra en la Argentina! Entonces, cuando veo el mapa, le pregunto: “Y acá, en la parte central, Buenos Aires, Entre Ríos, Santa Fe, Córdoba, ¿no hay miserables? A lo que respondió: “A patadas doctor, lo que pasa es que por la superpoblación de estas ciudades, el color rojo se diluye”. Es por eso que cuando escucho a un político decir: “Nunca hemos estado mejor”, ¡ajá!, digo: “Estos tipos están hablando de ellos”. Nunca han estado mejor, evidentemente.

¡El séptimo país del mundo fue la Argentina! Cuando el Banco de Boston abrió su primer sucursal en el mundo, la abrió en Buenos Aires. Cuando el Rockefeller Center se empezó a construir, el Kavanagh ya existía. Cuando la Standard Oil construyó su primer kilómetro de oleoducto, Mendoza, en la República Argentina, ya tenía 35 kilómetros de oleoducto. En 1895 se terminó el tren a Chile. Cuando la Ford decidió abrirse al mundo, abrió París-Londres-Buenos Aires. Cuando, en 1913, se hizo el subterráneo en Buenos Aires, tenían subterráneo Moscú, París, Londres y Nueva York. El PBI argentino, a principios del siglo pasado, era superior a la suma de los productos brutos inter-

nos de Brasil, Paraguay, Perú y México. La cantidad de vías férreas de la República Argentina era superior, en número, a la suma de todas las vías férreas de todos los países de América Latina. ¡Qué fantástico! Hemos logrado lo imposible, hundir un corcho. ¡Hemos quebrado uno de los países más ricos de la tierra! Y a eso hay que ponerle empeño; no es sencillo. Hay que ponerle garras, corazón a la destrucción.

En esta diapositiva vemos dos chanchos de la misma camada, de seis meses; uno, desnutrido experimental, y el otro, no. Aquí, dos niños de seis meses; uno, desnutrido, y el otro, no. Fíjense la diferencia en sus cráneos. “El hombre se mide del mentón para arriba”, decía Napoleón. Claro que era petiso, pero de cualquier manera no dejaba de tener razón. En esta otra, dos chicos de cinco meses; uno desnutrido, 2,700 g, y el otro, no, 6,300 g. Perímetrocefálico, 36 y el otro, 42. ¿Con cuánto nace un niño? Este es el canal del parto: 35 centímetros. Yo he visto miles, miles de partos; 35 centímetros mide el canal del parto. Eso mide el cráneo de un niño al nacer. Fíjense en las libretas de sus hijos, de sus nietos, de sus sobrinos, de sus vecinos, pero fíjense, por favor; busquen una libreta de salud de un niño y fíjense en las medidas de ese chico, 50 cm de talla, 35 cm de cráneo. Así se nace en todo el mundo. ¿Y cómo crece ese cráneo, que mide el pediatra con el centímetro que tiene en el bolsillo del guardapolvo? ¿Cómo crece? Un centímetro por mes, en el primer año: 12 meses, 12 centímetros; 35-47. Fíjense en las libretas. Eso no lo digo yo; eso lo dice cualquier libro de pediatría del planeta. ¿En el primer año crece 12 centímetros? Sí, señor. ¿Y en el segundo año? En el segundo año, 2 centímetros, de 47 a 49. Un centímetro en el primer semestre, que es el momento en el que se cierra la fontanela anterior, a los dieciocho meses, y con el motor apagado, un centímetro más, y chau. Lo hecho, hecho está.

Pero si nosotros nacemos y morimos con la misma cantidad de células nerviosas, ¿por qué razón aumenta el tamaño del cerebro, que determina, en definitiva, el crecimiento del cráneo? Porque cada neurona, de los cien mil a los ciento cuarenta mil millones de neuronas que tenemos en los tres milímetros de espesor de la corteza (tres rayi-

tas del centímetro), cada neurona, insisto, emite entre cinco mil y quince mil cables, si hay buena alimentación, 50 %, y buena estimulación, 50 %. Si yo le doy una cucharita de leche y además un beso; si lo abrazo, lo mimo, lo acaricio; si le digo al oído “ovillito de mi carne, que en mi seno concebí; ovillito primoroso, duérmete apegado a mí”. Si le digo eso al niño, si le canto, lo beso, le muerdo los cachetes, le hago hacer “tortitas con manteca”; si le cuento del payaso que se pinchó la nariz, del chanchito desobediente, y del osito que no quiere caminar, etc., el chico cablea su cerebro, se despierta a la vida, estimula su imaginación, se siente querido. Pero con alimentación solamente, no; con alimentación y con amor, sí. Si no hay amor, no hay nada.

Entonces, si les doy tres cajas de leche y 200 pesos, ¿combatiré la desnutrición? No, no se hace así. Con los 200 pesos se enriquece el casino de la zona, y a las cuatro cajas de leche las venden en la fábrica de botones, los criaderos de chanchos, y a los clubs para marcar la cancha para los partidos de los domingos, o las cambian por cigarrillos o cerveza. Esa es la historia. Esto está estudiado ya hace más de treinta años por el vicepresidente de CONIN, el Prof. Dr. Fernando Monckeberg.

Amor, amor, amor. Eso necesita el niño. ¡Eso necesitamos todos! Debemos estimular la familia, ¡la única escuela de humanidad que existe! ¿Dónde aprende un varón a ser varón, si no es mirando a su padre? ¿Dónde aprende una mujer a ser mujer, si no es mirando a su madre? ¿Y dónde se aprende a respetar a un anciano si no se tuvo un abuelo? ¿A un bebito, si no se tuvo un hermanito o un sobrinito? ¿O a un enfermo, si no se vivió en ese ámbito? Fíjense de lo que estoy hablando, cosas elementales. Entonces, esta criatura se quedó, no se cablea su cerebro porque no tiene amor; y ese cerebro, insuficientemente cableado, aprenderá a sumar y a restar, pero nunca a multiplicar o a dividir; nunca entenderá el Teorema de Pitágoras, y jamás irá a la universidad; y con él nos quedamos todos. Hay que educar, hay que educar, hay que educar. Educación es la palabra clave, pero antes, ¡tenemos que tener cerebros en condiciones! Si no hay cerebros, no te-

nemos dónde sembrar la semilla maravillosa, que es la educación. Cuando el Papa dice que este es el principal problema de la Argentina, de América Latina y del mundo, hay que escucharlo. Cuando el Papa habla, hay que sacar fotocopia, porque cuando habla de Doctrina lo asiste el Espíritu Santo, cuando habla de Filosofía o Teología, debemos recordar que es –quizás– el más notable teólogo y filósofo del mundo, y cuando habla de cosas temporales, lo asiste la Academia de Ciencias del Vaticano, que tiene ciento cincuenta científicos; sesenta o setenta de ellos han obtenido un premio Nobel, ¡y la mayoría no son católicos!

En el año 1986, el Papa Juan Pablo II fue a la India, y dijo: “Quiero conocer la tumba de Ghandi”. Lo llevaron, se arrodilló; estuvo rezando un largo rato, y acariciaba con su manito la plancha de piedra negra que cubre la tumba. Y todos decían: “¿Qué mira?, ¿qué acaricia?, ¿a qué le sonríe?”. Cuando se levantó el Papa, fueron a ver, y ¿qué dice la lápida?: “Enumera los siete pecados sociales que ha cometido la humanidad: ‘Política sin principios’, ‘Placer sin responsabilidad’, ‘Dinero sin trabajo’, ‘Negocios sin moral’, ‘Conocimiento sin carácter’, ‘Ciencia sin humanidad’ y ‘Religión sin sacrificio’”. No se puede ir a ningún lado así. Nos tenemos que anotar en alguno, por acción u omisión, cuando no, en más de uno.

Ahí tenemos la neurona de un niño de dos años, que murió en un accidente de auto; es un árbol florido. Esa es la neurona de un desnudito, es un terreno quemado. ¿Podré yo, en este mundo globalizado y competitivo, insertarme cuando tengo el 30 % de la población debajo de la línea de pobreza? No. ¿De qué estamos hablando? No sé de qué estamos hablando. ¿En qué empleamos nuestro tiempo? No sé en qué lo empleamos. ¿Qué hace nuestra clase dirigente? No, no entiendo yo qué hace la clase dirigente. ¿Cuáles son las plataformas que votamos? No sé, nadie sabe cuáles son las plataformas. ¿Cuáles son los principios que lo llevan a...? No sé, no se sabe. Nada se sabe. Nada se calcula. Nada se mide. Nada se meritúa. No hay culpables. Todos somos correctos, pero el poncho no aparece.

Esto es transiluminación de cráneo: si yo apoyo una luz potente en la cabeza de un chico normal en una habitación oscura, la luz difunde un centímetro, un centímetro y medio, formando esa medialuna de restringencia. Si repito la operación en la cabeza de un desnutrido, se enciende como un foco, porque es pura agua. ¿A dónde va a ir este chico? ¡A la cárcel! “No son punibles quienes en el momento del hecho, ya sea por insuficiencia de sus facultades o alteración morbosa de las mismas, o por su estado de inconsciencia, error o ignorancia de hecho no imputable, comprender la criminalidad del acto o dirigir sus acciones”. Artículo 34 del Código Penal. Es fantástico. Argentinidad al palo.

Esto es una síntesis de Pepe Tobal, un periodista cordobés, que ve el aspecto cerebriforme de la nuez, y compara una nuez sana con una apolillada.

Esto es un “Kwashiorkor”, la enfermedad del primer hijo cuando nace el segundo. Cuando nace el segundo, destetan a esta criatura que pasa a comer hidratos de carbono, lo que comen los pobres. Cuando no hay plata en la casa, ¿qué comemos ese día? ¿Lomo veteado o polenta? Y... polenta. Estos chicos comen polenta de vez en cuando, alguna vez comen polenta, y normalmente no comen nada más que raíces, porquerías, cosas que encuentran... Yo he ido al basural en Mendoza, la cuarta ciudad de la Argentina, y he visto pasar a una topadora pisonando la basura, y bandadas de chicos, como cuando las palomas van detrás de los tractores en el campo, cuando van sembrando, comiendo mugre. ¡Es fantástico! Las manchas del pecho son hipovitaminosis, las manchas de la cola son micosis, y las piernas gordas son edemas de bipedestación. ¿Se habla de esto en los foros? No. Esto es de aguafiestas. Si estamos bien, nunca hemos estado mejor. ¿De qué se habla? De la enzima piripipi, del circuito J de respirador automático. ¿De qué estamos hablando? ¿Qué nos pasó? ¿Qué pasó con este gran país?

Uno entra a la Universidad de Michigan y hay un busto de Sarmiento; en la Brown University, una de las más prestigiosas de los Estados Unidos, hay un busto de Sarmiento; en el Instituto de Idiomas

Modernos, en la ciudad de Boston, hay un busto de Sarmiento; en la Commemwealth Avenue esquina Hereford, en la ciudad de Boston, hay una estatua de bronce de Sarmiento de ocho metros de altura; y hoy, en los Estados Unidos de Norteamérica, el Día del Maestro es el 11 de septiembre, en homenaje al gran pedagogo americano, el argentino Domingo Faustino Sarmiento. ¿Por qué? ¿Porque era mazón? No, porque el primer país del mundo que quebró el analfabetismo, no fue Francia ni fue la Gran Bretaña ni fueron los Estados Unidos ni Canadá ni Italia ni España ni Alemania, fue la República Argentina, allá abajo, en el cono sur, cuando un hombre dijo: “Hay que hacer de la patria una gran escuela”. Hizo 1117 escuelas públicas, 400 escuelas privadas; la Escuela Naval, la Escuela Militar, la Marina Mercante, la Prefectura Naval, la Subsecretaría de Agricultura, la Subsecretaría de Ganadería, el telégrafo a Europa, el telégrafo a Estados Unidos, el telégrafo a Chile, 1000 kilómetros de vía férrea, el Observatorio Astronómico de Córdoba, que fue el primer observatorio astronómico del Hemisferio Sur, el Banco Nacional, el Departamento de Trabajo, el Boletín Oficial, la Contaduría General de la Nación. Y cuando se fue, cinco años después, en 1874, se fue a vivir con su hija Faustina, porque no tenía casa. No sé si soy claro. “No puedo decir que no haya cometido errores –dijo poco antes de morir–. He cometido errores, pero los errores que cometí fueron por la premura con que quise poner a mi país en donde en mi cabeza y en mi corazón ya lo había puesto; y así como Jesús perdonó a la Magdalena porque había amado mucho, espero que mi patria me perdone, porque mis errores fueron fruto del inmenso amor por ella”. ¡Es extraordinario! ¡Extraordinario! ¿No se presentará alguno de estos hombres en las próximas elecciones? Me encantaría votarlos.

Las piernas gordas de esta criatura, son edemas de bipedestación. Se para y le baja el agua del cuerpo, porque no tiene proteínas para retener líquido en el lecho vascular. Las manchas de la cola son micosis. Se lo comen los hongos.

Esto es un marasmo. Aquel no comía proteínas, desnutrición proteica; este no come nada, desnutrición calórica. Marasmo. Esto es Mendoza, ¿eh? “Pero la madre es gorda; la abuela es gorda...”. Sí, ¿saben por qué? Porque, por un mecanismo del hipotálamo hipofisiario, cuando yo no tengo ingresos no puedo construir, entonces se fija la talla; y cuando vuelvo a una dieta normal o relativamente normal, me ensancho. Pero no es porque en las villas vivan los bacanes; no es así, sino porque hay un mecanismo de ahorro, ya que los genes ahorreadores se frenan y quedan frenados. Baja talla crónica. “A ver el niño, ¿cuánto mide? Lo hemos encontrado viviendo debajo de un banco en una plaza”. “Muy bien, ¿lo puede atender?”. “Sí, sí, lo voy a atender”. “1 metro 25: 9 años. A ver, ¿cuánto pesa? 24 kilos: 8 años. No está mal”. “¿Qué edad tenés?: 16”. Es un bonsái, y su cerebro es bonsái también. ¿Dónde voy a encontrar a este chico dentro de algunos años? En la cárcel. ¿Hay culpables de esto? Claro que debe haber culpables. Por supuesto que debe haber culpables.

La solución: Centro de Tratamiento. Ese es el primer Centro de Tratamiento de la República Argentina de desnutridos, lo hemos hecho nosotros, en Mendoza. Tenemos 960 desnutridos graves recuperados con 0 de mortalidad. Ese *handicap* no lo tiene nadie en el mundo, y tampoco se puede superar.

Centro de Prevención. Nos dimos cuenta de que la desnutrición es el resultado final del subdesarrollo. De nada sirve que alimentemos a un chico si lo devolvemos al ambiente hostil del que proviene; a los quince días estamos alimentándolo de vuelta. Entonces dijimos, hace veinte años, si queremos quebrar la desnutrición, lo que debemos hacer es un abordaje integral de la problemática social que le da origen a la extrema pobreza: educación nutricional, educación para la salud, lactancia materna, jardín maternal, jardín infantil, estimulación temprana, escuela de artes y oficios, programa de educación agraria, lectoescritura para analfabetos, ropero familiar, club de padres, escuela para padres, documentación y legalización de la familia, alcoholismo, inmunizaciones. Así se trata la desnutrición. Yo no vengo

hoy a hablarles de la piel del oso que habría que cazar. Les vengo a hablar de la piel del oso que cazamos. Hemos replicado cuarenta y cuatro Centros de Prevención en el país, y cuatro en el extranjero, y vamos por más. Y el éxito nuestro, ¿cuál va a ser? El día que cerremos, y que se hagan bibliotecas. Chau. Y se termine esta vergüenza.

Primer Centro de Recuperación Nutricional. Total de niños recuperados: 960. “La atención integral de un niño desnutrido, y la incorporación de la madre al cuidado cotidiano, es una estrategia sinergística que genera una recuperación veloz del grado evolutivo psicomotriz, del peso y de la talla de los pacientes. Caribeaux, Castellino, Cibeira, Panocchia, Zavaroni, Montorsi”. Marcelo Montorsi es investigador de la Universidad de Harvard. Lo contratamos, a propósito, para eso. Investigador mayor de la Universidad de Harvard. ¿Quién dice esto? La Universidad de Harvard.

Más de setecientas personas –voluntarios y profesionales– trabajan en los Centros CONIN. “En nuestra reciente visita a los Centros CONIN, en Mendoza (J. Aranceta, L. Peña Quintana, y Lluis Serra Masjem), Lluis Serra Masjem, de la Universidad de Barcelona, es, quizás, el catedrático de Salud Pública más grande del mundo; Javier Aranceta Bartrina es asesor médico de la Comuna de Bilbao, y profesor de Salud Pública de la Universidad de Navarra; Luis Peña Quintana es profesor de Pediatría de la Universidad de Las Palmas, de la Gran Canaria. Son tres notables médicos. “Pudimos comprobar, sobre el terreno, la destacada labor de todo el equipo de CONIN –en su contenido y en sus formas–, ayudados, con entusiasmo, por las madres de los pequeños desnutridos. Desde la Sociedad Española de Nutrición Comunitaria y Revista SENC, nuestro pequeño homenaje”. Sociedad Española de Nutrición Comunitaria (SENC). *Boletín*, 2 de enero 2005.

¿Quién dice eso? La Universidad de Las Palmas de la Gran Canaria, la Sociedad Española de Nutrición Comunitaria. ¿Lo decimos nosotros? Claro, pero es mejor que lo digan ellos.

“Más de siete mil personas se benefician, indirectamente, a través de los programas de CONIN”. “CONIN desarrolla una estrategia de

intervención, de gran impacto sanitario, sobre la población de bajos recursos en su área de influencia, con una elevada repercusión social, ya que potencia la familia y su entorno como base del correcto desarrollo físico e intelectual del niño, que unido a un adecuado aporte de nutrientes, le permite desplegar su potencial genético”. *Revista de Nutrición Hospitalaria*, 2006, España. ¿Lo dice Abel Albino? No, lo dice la Sociedad Española de Nutrición Comunitaria.

“Los centros replicados en Paraguay, Perú y Gambia (África Ecuatorial). El programa desarrollado por CONIN, en Latinoamérica, constituye una experiencia única e integral de intervención en nutrición comunitaria, actuando como herramienta de promoción de la salud, la cual puede ser desarrollada en otros continentes, adaptando la intervención comunitaria en función de los problemas predominantes en cada latitud”. *Revista de Nutrición Hospitalaria*, 2006, n.º 21, pág. 533.

Nos hicimos investigar por la Universidad de York, por la Universidad de Harvard, por la Universidad de Barcelona. “Se ha dado poco énfasis a programas integrales de intervención nutricional, teniendo en cuenta factores sociales y psicoafectivos en condiciones de pobreza y subdesarrollo. Intervenciones en la educación y en la forma de vida que se requieren para optimizar la nutrición y la salud son un actual imperativo. Este objetivo está arraigado en la estrategia de CONIN. Ortiz, Andrelucchi, Peña Quintana, Albino Beñacar, Monckeberg Barrios, Lluis Serra Masjem. Nutrición Hospitalaria. Primer premio en el primer Congreso Mundial de Nutrición y Salud Pública”. Barcelona. 2006.

“La desnutrición es un factor determinante en el retraso del desarrollo psicológico del niño; mientras más precoz e intensa sea, más evidentes y severas serán las alteraciones del desarrollo”. ¿Quién dice eso? La FASO, la Federación Argentina de Sociedades de Otorrinolaringología. ¿Por qué? Porque fuimos al FLENI, de Escobar, e hicimos potenciales evocados, otoemisiones acústicas y audiometrías tonales en los chicos desnutridos graves. ¿Y qué se detectó? ¿Quién lo de-

tectó? El FLENI, de Escobar. Que la gran mayoría de los chicos no tienen procesamiento auditivo. Entonces, yo llego a la mañana, y digo: “Buen día”, y levanto la voz y aplaudo para que me miren y escuchen todos, y los chicos se ponen a llorar. “¿Por qué lloran?””. “Porque dicen que usted les va a pegar”. “Y si yo les dije ‘buen día’”. Y bueno, pero él no puede procesar lo que escucha, y asocia a violencia esto que hago. No entiende, porque tiene su cerebro dañado.

“Los niños expuestos a una desnutrición crónica sufren disminución en su funcionamiento intelectual. El 87 % de la población evaluada presentó alteraciones en las pruebas de lenguaje”. A ustedes, ¿qué les parece? Estamos generando discapacidad, muchachos. Damas y caballeros, este es el principal problema argentino, el principal problema latinoamericano, y el escándalo del mundo. Esto es un escándalo. “Las dificultades audiológicas de percepción auditiva en estos niños podrían tener alta correlación con el bajo rendimiento escolar”. ¿Qué vamos a educar? Ya no lo decimos nosotros; lo decíamos nosotros. Ahora lo dice la gente pesada en el mundo, porque hicimos investigar esto, porque no me puse a ver si le faltaba hierro, si le faltaba calcio, si le faltaba vitamina A al niño desnutrido, porque ya sé que le falta, ¡porque el que no tiene saco tampoco tiene botones! Es así de simple. Pero no hace falta ponerse a investigar estupideces que ya están investigadas desde hace cincuenta, sesenta, setenta o cien años, y que se deducen por lógica. Lo que hace falta es intervenir en esto, actuar en este campo. “Belcastro, Mastroiano Pinto, Zavaroni, Salomón. FLENI de Escobar”.

“Llegamos a la conclusión de que los daños sufridos en la infancia conducen a la incapacidad permanente, y también podría afectar a las generaciones futuras. Su prevención, probablemente, traerá consigo importantes beneficios para la salud, la educación y la economía”. ¡Su prevención! Lo que nosotros hacemos desde hace veinte años, ¿quién lo dice hoy? La revista *Lancet*, del 2008, en un trabajo colaborativo.

Debemos terminar con la estúpida guerra del hombre contra el hombre, e iniciar, todos juntos, la única guerra que vale la pena, que es la del hombre contra el hambre. Ahí tenemos que estar todos juntos.

“Nuestros resultados sugieren, fuertemente, que la desnutrición lleva a la discapacidad a largo plazo. Esta evidencia, junto con los conocidos efectos a corto plazo de la desnutrición, es suficiente para dar prioridad a la prevención (lo que nosotros descubrimos hace veinte años. Porque Monckeberg hizo hospitales de recuperación, nosotros hicimos centros de prevención) de la desnutrición en programas nacionales de salud, de educación, y las agendas económicas de los países de bajos y medianos ingresos”. ¿Quién dice esto? El *Lancet*, de Inglaterra, trabajo del 2008 en colaboración con 7, 10 países del hemisferio sur, un trabajo que va a durar cinco años. Estos son los primeros resultados. Cuarenta y cuatro Centros de Prevención integran la Red CONIN. Promedio mensual de niños atendidos: 2 500. Un Centro de Prevención de desnutrición infantil de trescientos niños, aporta un beneficio social neto de 900 dólares por niño”. O sea, entre 250 000 y 300 000 dólares de recupero tiene el país. Miren lo que hicimos. “Lic. Pablo Lledó. Máster en Economía. Universidad de York, Gran Bretaña”. Búsquenlo en Internet.

Finalmente, esta foto. Kevin Carter, Premio Pulitzer, 1994. La foto que quería Carter era la del bicho atacando, pero el bicho no atacó. ¿Saben por qué? Porque es carroñero. Espera que se muera el chico, salvo que esté muy muerto de hambre, si no, espera. Él tiene todo el tiempo del mundo. Y ahí se agazapó Carter, y quiso sacar la foto comiéndole los ojos. Esa era su foto. Lo dijo, pero el bicho no atacó; se cansó de estar agazapado; se fue. Presentó la foto; ganó el premio. Cuando le dieron el premio, dijeron: “Bueno, y ¿qué hizo después de tomar la foto?”. Dijo: “Bueno, espanté el ave”. “¿Y el chico?”. “No, lo dejé”. Y hubo un gran silencio en la sala. Y él, que no era un mal hombre, en realidad era producto de la educación del siglo XX: técnicamente 10, moralmente 0. ¿Qué es la moral? Qué sé yo. Moralina, morado, moho, ¿es una vieja que me sigue con el dedo acusador y me

enseña unos mandamientos? ¡Vamos, por favor!, si estamos aquí para divertirnos, para pasarla bien. Bueno, ¿ustedes creen que las hipotecas, ahora que se cayeron en Estados Unidos, las hicieron tontos? No, son todos egresados de Harvard, de Yale, de Eaton. Moralmente 0. ¡Esa es la educación del siglo XX! No se enseña moral, ¡no existe! Y el hombre, que no era un mal hombre, no tenía formación, se deprimió; pero no se deprimió como Natanson, el famoso abortero de los Estados Unidos, que tenía hasta músculos de tanto hacer abortos, que un día se vio a sí mismo como un animal, cuando se estaba peinando, y se asustó de la imagen que le devolvió el espejo. Dijo: “Nunca más voy a hacer un aborto”. Murió el 6 de febrero pasado, a los ochenta y pico de años, rodeado del afecto y el cariño de mucha gente, porque nunca más hizo un aborto, se metió en todos los foros internacionales para defender a los chicos. Se arrepintió bien, digamos. Este pobre, no. Este pobre hombre se arrepintió mal, y un mal día, le puso una manguera al escape de su auto, metió la manguera en el habitáculo, cerró el vidrio, tapó con trapos, puso un ladrillo en el acelerador y se suicidó. Pero nos dejó esta foto. Esta foto fue su día y su noche; fue su éxito y su fracaso, fue su cumbre y su abismo. Pero esta foto nos hace reflexionar a hombres y mujeres de otras latitudes sobre la necesidad real del compromiso que cada uno de nosotros debe tener con el chico que sufre. “Piececitos de niño, azulillos de frío, ¿cómo os ven y no os cubren, Dios mío? Piececitos de niño, dos joyitas sufrientes, ¿cómo os pasan sin veros las gentes?”. ¿Cómo es posible que estemos discutiendo estupideces cuando esto se nos cae?

“Cuando venga el hijo del hombre en toda su majestad, sentarse ha entonces en el trono de su gloria, y hará comparecer delante de sí a todas las naciones y separará a los justos de los pecadores, como el pastor separa las ovejas de los cabritos, poniendo las ovejas a su derecha y los cabritos a su izquierda. Entonces, el Rey dirá a los que estén a su derecha: Venid, benditos de mi Padre, a ocupar el reino que os está preparado desde el principio de la historia, porque tuve hambre y me disteis de comer, y tuve sed y me disteis de beber, y estuve desnudo”.

do y me vestisteis, y fui peregrino y me hospedasteis, y estuve preso o enfermo y me visitasteis". A lo que los justos dirán: "Pero señor, ¿cuándo te vimos hambriento y te dimos de comer?, ¿cuándo, sediento y te dimos de beber?, ¿cuándo desnudo y te vestimos?, ¿cuándo peregrino y te hospedamos?, y ¿cuándo preso o enfermo y te visitamos?". A lo que el Rey, dirá: "En verdad, en verdad os digo, que cada vez que lo hicisteis con el más pequeño de mis hermanos, conmigo lo hicisteis".

"Vivir no es solo existir –decía Marañón, el gran Gregorio Marañón– sino existir y crear, saber gozar y sufrir y no dormir sin soñar. Descansar es comenzar a morir". No estamos para descansar, estamos para hacer grandes cosas, nobles cosas, gigantescas cosas. CONIN no es una cosa grande, CONIN es una cosa inmensa. Bienvenidos a CONIN.

Buenas tardes, muchas gracias.

LA EDUCACIÓN, HOY

MESAS REDONDAS Y PANELES

JORNADA DE ARTE 2010

INDUSTRIAS CULTURALES Y EDUCACIÓN^{*}

LIC. GUSTAVO QUINTANA

Para comenzar, quiero expresar el agradecimiento, en nombre de la licenciada María Leonor Pérez Bruno, por la invitación, como ya se dijo, en estos momentos, en viaje de trabajo por Europa. La licenciada es directora del Centro de Investigación en Estadística Aplicada, que funciona en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, y a partir de su viaje, me dio la grata tarea de poder presentarles algunos resultados, algunos avances que, como bien se dijo acá, fueron presentados en un simposio cerrado.

La presentación de algunos resultados a ustedes, creo que este sería el marco para que ustedes pudieran ver la presentación; es decir, lo que nosotros pudimos captar, registrar, en términos empíricos, a partir de un hecho que, creo, es significativo para analizar este tema de consensos y cultura; hecho que movilizó fuertemente a grandes fracciones

* El martes 14 de septiembre se realizó en la sede de la Academia Nacional de Educación la Jornada de Arte 2010 sobre Industrias culturales y educación, con exposiciones a cargo de los siguientes especialistas: Lic. María Leonor Pérez Bruno, por razones de viaje, reemplazada por el Lic. Gustavo Quintana; la Dra. Roxana Morduchowicz, que ha debido ausentarse por razones profesionales, e hizo llegar un trabajo de síntesis; Prof. Dr. Sergio Luis Ferreira de Figueiredo; Dr. Norberto Luis Griffa; Dr. Oscar Moreno, y Prof. Carlos Poblete Lagos, coordinados por la académica Ana Lucía Frega.

de la población durante el mes de mayo y que fueron los festejos del bicentenario. A partir de los festejos del bicentenario, nosotros decidimos captar ciertos elementos en el plano de la representación de la población, y ahora es preferible ir mostrando la presentación.

En primer lugar, quiero aclararles un poco la metodología. Como bien dijimos, se acercaban las semanas previas al bicentenario, veíamos que había bastante ebullición y movimiento. En torno a eso, decidimos salir a registrar algunas cuestiones en el plano de la representación, ¿cómo lo hicimos? Lo hicimos a partir de la metodología de encuestas telefónicas de IVR; básicamente, para que ustedes tengan idea, el universo a partir del cual nosotros indagamos es la población de dieciocho años, residentes en hogares con línea telefónica de la ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires, con un tamaño de la muestra que llevó a ochocientos veintiún casos, con la distribución que ustedes ven ahí. Básicamente, con un margen de error de 3,49 %, y un nivel de confianza del 95,5, la distribución entre lo que terminó significando entre la ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires, un cuestionario estructurado; es decir, nosotros estructuramos previamente las dimensiones que íbamos a analizar, así como el sistema de categorías, como bien dijimos, la entrevista telefónica, y lo que se hizo fue un diseño de muestra probabilística en dos etapas: ponderar los resultados en función de algunos datos paramétricos, básicamente, sociomográficos y de pesos, que cada una de las poblaciones tiene en ese universo general, tanto de la ciudad de Buenos Aires como del Gran Buenos Aires. Como bien queda visto ahí, los resultados de esta encuesta fueron realizados los días lunes 17 y martes 18 de mayo, así que, como ustedes verán, durante la semana previa a los festejos del 25 de mayo, marco general para que tengan una noción cierta de cuál es la metodología y la exposición de los resultados.

Me gustaría, principalmente, instalar, en función del tema “Consensos y cultura”, cierta definición de cultura, que es una definición muy vinculada a concepciones semióticas de la cultura, y que, en

términos de las ciencias sociales, es ampliamente aceptada. Entendemos a la cultura, entonces, como un conjunto interrelacionado de códigos de la significación, históricamente construidos, compartidos por un grupo social que hacen posibles, entre otros aspectos, la comunicación, la interacción y la identificación. Es decir, que hacen a aspectos identitarios, y productiva, por lo menos para nosotros. Esta definición como una concepción semiótica de la cultura, nos parecía adecuada, ya que podemos entender la cultura como proveedora de una orientación para la acción; es decir, así como también, a veces o en determinado sentido, es posible hablar en términos de las cuestiones morales, ciertas construcciones simbólicas y que no solamente operan en el plano de la representación, sino que, además, tienen la capacidad de poder orientar acción.

Definir la cultura como conjunto interrelacionado de códigos de la significación, históricamente construido, que comparten grupos sociales y que hacen posible la comunicación, la interacción y los aspectos identitarios, permite pensarla como un espacio de consensos, acuerdos, pero también de tensiones, de conflictos, en esa construcción de sentido.

La idea es ver, en función de los resultados, si podemos captar, en términos de esta encuesta, algunos diferenciales en las opciones que los respondientes dieron en estas dimensiones e identificar cuáles serían los atributos que explicarían estas diferencias. Una primera dimensión de análisis, que nosotros hemos denominado “el ser nacional”, está dirigida a captar el orgullo de ser argentino; es decir, en qué medida los encuestados, los pobladores de la región AMBA, sienten orgullo de ser argentinos. Les aplicamos otra pregunta: en el caso de tener que optar por una nacionalidad, qué nacionalidad elegirían; y, por último, otra dimensión, que podríamos definir como grado de nacionalismo.

Orgullo de ser argentino, usted diría que siente. Y acá nos encontramos con una situación bastante particular, y esto hay que tenerlo en cuenta: era la semana previa al 25 de mayo, con lo cual había cuestiones muy instaladas anteriormente, pero no deja de ser significativo

que más del ochenta por ciento de los consultados optó por sentirse muy orgulloso o algo orgulloso; una cuestión muy firmemente arraigada la del orgullo de sentirse argentino, quedando, en las dos categorías que nos registraban en el gradiente, menores acercamientos a esa nacionalidad como mucho más relegados. Esto, en términos generales. La pregunta es: ¿encontramos diferenciales, en este caso, si vemos el distrito al cual pertenecen los encuestados o el género?, ¿podemos encontrar algún atributo que nos permita empezar a indagar ese consenso cultural, y en términos de qué? Quedó expresado que el bicentenario encontraba diferenciales, según atributo. Y lo que hallamos, cuando vemos el caso de distrito, es que más del ochenta por ciento se siente muy orgulloso, o algo orgulloso, de ser argentino. Sin embargo, cuando uno observa, por ejemplo, el distrito, ve que los habitantes pobladores del Gran Buenos Aires, que representan la categoría más firme y de mayor definición de ese orgullo, están claramente resaltados y consolidados. En este caso, podríamos decir que, por lo menos, en términos de sentir orgullo de ser argentinos, los habitantes del Gran Buenos Aires están en un diferencial a los habitantes de la ciudad de Buenos Aires. Si esto, a su vez, lo medimos en cuestión de género, vemos que los varones, al igual que los habitantes del Gran Buenos Aires, hacen mayor hincapié en ese “mayor orgullo”, es decir, más del ochenta por ciento se siente “muy orgulloso”.

Sin embargo, notamos diferenciales en ese consenso, que aportan más a fortalecer, a hacer hincapié en la dimensión “habitantes del Gran Buenos Aires/varones”. Uno es el nivel educativo, es decir, una cultura de producción histórica que nos ayuda a comunicarnos; que nos hace a la identidad, que también está en tensiones. ¿Cuáles son los atributos que nos permiten entender aquellos elementos que hacen ruido en ese consenso cultural? Observamos que dentro de esa categoría de “muy orgullosos”, en donde se concentran los habitantes del Gran Buenos Aires y los varones, existe una relación inversamente proporcional al nivel de instrucción que los habitantes encuestados tienen: Gran Buenos Aires, varones, niveles de instrucción de menor

nivel. Hay cierta configuración, notamos que en el consenso cultural se manifiestan producciones subculturales de esos universos poblacionales que están en juego.

Existen ciertas teorías que están detrás de esto. Ciudades como Buenos Aires, mucho más urbanas, modernas, de impulso, que a su vez involucramos con niveles educativos altos, tienden a cierto alejamiento de los valores del orgullo del ser nacional. Según algunas teorías, está más vinculado a situaciones primarias no primitivas, de anclajes de nuestra identidad hacia determinados factores de esa nacionalidad. Los niveles de instrucción más elevados buscan niveles de identidad, o sus construcciones de identidad, sus anclajes, en otros ámbitos, no en los territoriales, sino en la circulación. Yo creo que en esto es interesante lo de las industrias culturales, esos segmentos que se empiezan a producir en otros lados.

Ante la pregunta: “Si tuviese la posibilidad de elegir su nacionalidad, ¿cuál elegiría?”, casi el 71 % respondió que volvería a elegir la nacionalidad argentina. Sin embargo, lo interesante viene después. Casi un 11 % elegiría la nacionalidad de un país europeo. Eso también nos habla de esos significados que compartimos y tenemos en común, y el resto, tenemos concentrado, después de la nacionalidad argentina, otra nacionalidad europea y, si miramos en forma agrupada, vemos que un 7,2 % elegiría alguna identidad del Mercosur, esto también es bastante sugerente.

Veamos, ahora, los atributos de género. Encontramos que el varón también se concentra, que es consecuente o está relacionado con lo que veíamos previamente, es decir, en el nivel educativo. Básicamente, la elección de la nacionalidad argentina, que abarca un 70% de la población general, se concentra, hasta es un poco más elevada, en los niveles educativos menores, en los estudios primarios y secundarios. Y quizás, el dato interesante es que ese 17,4 %, que abarca los niveles de instrucción terciarios o universitarios, se concentra en las nacionalidades europeas; es decir, que los niveles de educación más altos son

los que mayor inclinación tienen hacia una nacionalidad europea, son aquellos que mostraron menos arraigo a ese ser nacional, etc.

Usted dirá ¿qué es, en relación con el nacionalismo, poco nacionalista, nada nacionalista, algo nacionalista, muy nacionalista? Ahí vemos que una fuerte concentración del 75 % con un muy nacionalista, y en un 44 %, una situación muy firme y muy consolidada, muy asimilable a las primeras diapositivas que vimos. Y si lo vemos en función del distrito y del género –digo distrito y género porque acá están seleccionados, en estas presentaciones, aquellos cruces que nos han parecido más significativos; aquellos que han mostrado datos con cierta relevancia–, en función del distrito, en el caso de los muy nacionalistas hay una relación inversa entre el Gran Buenos Aires y la ciudad de Buenos Aires. Y en función del género, como ustedes podrán ver, el descenso de los varones hacia las mujeres en muy nacionalistas, y el poco nacionalista entre las mujeres, ese 16,1 %. Hasta acá cierto panorama, cierta instalación, cierta fotografía de la población del AMBA, en términos generales, ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires, la semana previa al 25 de mayo.

En cuanto a la participación de los festejos, en esto sí rescato la fecha anterior, porque fue una semana antes, y creo que a todos nos llamó la atención la amplia participación, no solamente en los festejos específicos del bicentenario, sino que también, para esa época, se realizó la reapertura del Teatro Colón, que tuvo mucha participación también; es decir, hubo mucha movilización de la población, en sintonía con los festejos del bicentenario. Porque, más allá que la reapertura del Teatro Colón estaba planteada como eso, como la reapertura del Teatro Colón; estaba en el contexto del bicentenario, y los números que nosotros vimos en ese momento nos habían hecho un poco de ruido. Porque si ustedes ven claramente, aquellos que dijeron que sí, que seguramente asistirían, no llegaban a un 30 % de los encuestados. Para los que trabajamos asiduamente en temas de encuestas, relevamientos y demás, este tipo de declaración en cuanto a la participación, nos resultaba muy elevada, o sea, en un principio nos generó cierto

debate y cierta discusión, porque nos veíamos con un porcentaje muy alto. Sin embargo, eso después se vio claramente reflejado en los festejos y esto nos confirmó por qué nos preguntamos: ¿qué estuvimos haciendo mal hasta ahora?, ¿qué salió mal? En realidad, hubo después cierta validación de los resultados a partir de la movilización, por lo menos, en el caso de la movilización.

Después instalamos otras dimensiones; nos preguntamos, en esta circulación de símbolos, de significaciones y de construcciones: “todos los que participaron del festejo, todos los encuestados ¿tienen la misma imagen de quiénes son los personajes?, o sea, ¿todos tenemos esta misma imagen? Esta era un poco la idea, la intención de esta pregunta: ¿todos pensamos que es San Martín? Figura del siglo XIX: claramente, San Martín, en el 42,7 % era visto como el personaje, como la figura política. Además de Belgrano y Sarmiento, pero se consolidaba esta cuestión de San Martín y Belgrano como dos figuras importantes a la hora de que la población tuviera que decirnos quién era, para ellos, la figura política más representativa del siglo XIX. Sarmiento en un tercer lugar, luego Moreno, y con instancias residuales, Rosas, Urquiza y Bartolomé Mitre. Ahora bien, ¿esto es así, de la misma manera para todos los encuestados, o existe algún atributo de los encuestados de la población que permita generar diferenciales en esta imagen instalada?, que *a priori* cuando empezamos era, por lo menos para nosotros, la que también teníamos. Dejamos un poco de duda.

En principio, indagamos en cuanto al siglo XIX, lo mismo planteábamos para el siglo XX; y acá, la situación estaba mucho más dividida.

Obviamente, hay una construcción histórica, educativa, en cuanto al país, que hacía muy clara esta situación. En esta era una pregunta mucho más abierta a la polémica, porque era una cosa mucho más cercana y vivida, y nos encontramos con que para el 25 %, es decir, para un cuarto de la población, y como primera opción, las figuras políticas más importantes del siglo XX eran Juan Domingo Perón y Eva Duarte de Perón. Entre los dos concentraban un 45 o un 46 %. Los seguía

Raúl Alfonsín y después sí, Hipólito Irigoyen, Frondizi, Sáenz Peña y Carlos Menem, pero bastante concentrado en esas tres figuras del principio.

Si observamos que son chats de dispositivas que fueron sacadas como comentario, en la del siglo XIX, existen dos diferenciales en esas dos preguntas anteriores. Los mayores diferenciales están dados, básicamente, en la variable género, tanto para los varones como para las mujeres, ya sea en el siglo XIX como en el siglo XX. No cambian los nombres, pero sí cambia el ordenamiento.

En el siglo XIX adquiere una relevancia mucho más importante. Si bien no logra llegar al primer lugar Manuel Belgrano, al igual que para los niveles educativos más altos. Y en el siglo XX tampoco cambian los nombres, pero sí el ordenamiento, de la misma manera, ya sea en las mujeres como en los niveles educativos superiores. En los dos casos, lo que cambia es la modificación en las mujeres. En el de varones, sigue aproximadamente esta lógica que nosotros vemos acá. Lo que cambia en las mujeres y niveles educativos mayores es que, en las mujeres, Eva Duarte pasa al primer lugar y Juan Domingo Perón al segundo, y Raúl Alfonsín tiene un peso mucho más importante que este 18 % que aparece acá, es decir, desciende la figura de Perón y sube en la de Eva Duarte y la de Raúl Alfonsín. Igual que para los niveles educativos más altos, baja la de Perón y sube la de Eva Perón; y en los niveles educativos más altos tiene mucho más impronta y presencia la de Raúl Alfonsín.

Pasado, presente y futuro, es decir, cuál es la imagen que tienen del pasado y de la actualidad y cómo imaginan el futuro. Y está la pregunta que construimos y que sirvió para captar esta dimensión. En 1910 la Argentina festejó el centenario, ¿usted, cómo cree que está actualmente? Lo que notamos es que para un 25 % ni mejor ni peor, ven una situación igual a la del centenario; mucho mejor un 23 %, algo mejor un 21. Es decir, en términos retrospectivos, comparándolo con el presente, la población que nosotros relevamos tiene una percepción que, en relación con el centenario, es mejor. Veámoslo con algunos

atributos que modifica, según la edad. Esta fue una variable que, en esta dimensión, nos dijo bastante, tanto los de menor edad como los de edades intermedias, de hasta cuarenta y nueve años, algo mejor, es decir, cierta relatividad en la comparación. En la población de cincuenta y setenta años es en donde encontramos la población que más se inclinó por una situación de mejoría en relación con el centenario, y los de sesenta y cinco años y más fueron los que plantearon una situación, prácticamente, sin modificación, en comparación con el centenario.

Si lo medimos en cuestión de género, observamos que los que ven al país mejor que en 1910 son los varones, más que las mujeres. Y les preguntamos: ¿Cree que la Argentina va a ser un país más importante en el siglo XXI, en relación con el pasado, en comparación con el presente? Vimos cierta situación de beneplácito en comparación con el centenario. Ahora, ¿cómo ven el futuro?, ¿cómo ven a nuestro país en el siglo XXI? Y ahí tenemos: ¿cree que la Argentina va a ser un país importante en el siglo XXI? Probablemente sí, un tercio de la población, seguramente sí, probablemente no, un fuerte componente de más del 70 %, con una visión, podríamos decir, positiva. Si lo vemos en términos de la edad, y de lo que el género nos dice, como atributos diferenciadores, vemos que los que tienen mayor benevolencia hacia el futuro son los mismos de cincuenta a sesenta y cuatro concentrados, después los de menor edad, con la misma tendencia de las mujeres y los hombres; eso, en términos generales.

La Argentina actual, los hicimos ver retrospectivamente. Ven el país mejor que en el centenario; ven el país con potencialidad. Sin embargo, cuando analizamos qué ven de la Argentina actual, preguntamos, por ejemplo, en cuanto a la democracia: ¿La democracia, en nuestro país, funciona mejor, igual o peor que en los demás países de América Latina? Peor e igual. Si lo vemos en relación con el género y a la edad, vemos que la respuesta “peor” se concentra en los varones; a la inversa en las mujeres. Los que la ven “mejor” son los mayores de sesenta y cinco años, y los que respondieron “peor” tienen un rango de edad de cincuenta a sesenta y cuatro y los más jóvenes. Es interesante,

porque también nos habla de la situación actual. Y vimos que, si bien había cierta expectativa favorable, por ejemplo, el caso de los jóvenes es notorio. Casi el 43 o 44 % de los jóvenes cree que el funcionamiento de la democracia es peor en la Argentina que en el resto de los países de América Latina. Y en que me da a concebir en que los argentinos cumplimos con nuestros derechos y obligaciones, algo que ha sido también conversación previa a la mesa. Porque estas son las significaciones que circulan en nuestros consensos culturales, claramente poco.

Y por último, ¿qué le falta, principalmente, a la Argentina actual? Faltan políticos, básicamente. La crisis de representación hacia la clase política es evidente y notoria. Y es interesante, porque se ha jugado mucha confrontación en darles sentido a los festejos del bicentenario. Y por ahí lo interesante de este relevamiento es que previamente va, y en realidad, si bien la clase política disputó el sentido y el significado de los festejos, claramente, los participantes tienen una mirada crítica de esa clase política, así como, en términos de país, nos ven, nos vemos mejor que en el centenario, vemos la potencialidad hacia el futuro del siglo XXI.

A la hora de analizar la Argentina actual, vemos nuestras deficiencias en términos de funcionamiento democrático, en términos de lo que es el cumplimiento de derechos y obligaciones como ciudadanos y, principalmente, en este, por lo menos sobre el final, que es lo que nos falta.

En fin, suele ser a veces muy tedioso el tema de ver números tras números. Suelen ser muy complejas las presentaciones en donde uno tiene que presentar números, pero en cierta forma esta era la idea. Es decir, un elemento conceptual instalado al comienzo, aquella definición semiótica, datos empíricos a posteriori y creo que, a partir de ahora, lo que puede haber es un intercambio y discusiones en este sentido. De mi parte por el momento, está bien.

LA GENERACIÓN MULTIMEDIA

ROXANA MORDUCHOWICZ

Este artículo se propone explorar el papel de la cultura popular en la vida de los niños y jóvenes argentinos. Para cumplir con este objetivo, se analiza el acceso de las nuevas generaciones a los medios de comunicación y a las tecnologías, así como su significado y sus prácticas. En suma, se trata de explorar las características del consumo cultural juvenil y la manera en que este consumo contribuye a definir la identidad de los chicos en el siglo XXI.

Las páginas que siguen se han escrito a partir de una investigación realizada entre 3 300 jóvenes de once a diecisiete años en la Argentina, en el marco del Programa Escuela y Medios del Ministerio de Educación de la Nación. A través de un cuestionario de ciento veinte preguntas de selección múltiple (*multiple choice*), se ha estudiado el acceso y los modos de uso que hacen los chicos de la televisión, el diario, la radio, las revistas, la música, los libros, el cine, el teatro, el celular, la computadora e Internet.

El estudio se realizó en el 2007 y aun cuando quizás hoy haya diferencias en el acceso debido a la popularización que suelen sufrir los medios y las tecnologías con el tiempo, las conductas y prácticas se mantienen vigentes, en la medida en que reflejan grandes tendencias y perfiles en el vínculo de los adolescentes con los medios e Internet.

La investigación tuvo alcance y representatividad nacional. Se realizaron entrevistas a adolescentes de todas las capitales de provincia y de la ciudad de Buenos Aires. Y se tuvieron en cuenta, además, ciudades importantes, aun cuando no se trataba de capitales.

La cultura popular es uno de los pocos escenarios que, en la propia percepción de los niños y jóvenes, les pertenece, y en el cual sienten que se habla de ellos y a ellos. La cultura popular les permite entender quiénes son, cómo se los define socialmente y cómo es y funciona la sociedad en la que viven.

La cultura popular –sostiene Reguillo (2000)– está tan estrechamente ligada a la cultura juvenil que, en la actualidad, el joven se configura como tal a partir de la frequentación, el consumo y el acceso a un cierto tipo de bienes simbólicos y productos culturales específicos. Es en el ámbito de los productos culturales donde el joven despliega su visibilidad como actor social. Precisamente por ello es que adquiere particular importancia preguntarse por los consumos culturales de los jóvenes. Su análisis permite entender las distintas configuraciones del mundo que, de manera contradictoria y compleja, los jóvenes construyen a partir de sus vínculos con las industrias culturales.

Antes, los jóvenes se emancipaban a través del trabajo, el estudio y el matrimonio. Ahora, para muchos, las vías preferentes son la conectividad y el consumo. Estos nuevos medios de independencia de la familia se articulan con los anteriores y anticipan, desde la primera adolescencia, un horizonte ajeno a los padres (García Canclini, 2006).

¿Por qué hablamos de consumos culturales? No existe un acto de consumo que no lleve implícito un universo de sentidos, que cambian de una cultura a otra, e incluso, de un grupo social a otro. En las prácticas de consumo cultural se construyen los nuevos sentidos de la ciudadanía.

Según García Canclini (2005), cultura es la instancia en la que cada grupo organiza su identidad. Y es precisamente por esta estrecha relación entre consumos culturales e identidad, que nos interesa explorar la manera en que las pantallas son apropiadas y resignificadas por los jóvenes.

Los adolescentes, cuyas identidades se trazan en la intersección del texto escrito, la imagen electrónica y la cultura popular, viven una experiencia cultural distinta, nuevas maneras de percibir, de sentir, de escuchar y de ver.

“Los chicos de hoy no son como los de antes”. Si la frase tiene tanta fuerza de verdad es porque, entre otras cosas, la vida cotidiana de los jóvenes es hoy muy diferente. Los chicos que tienen menos de dieciocho años son la primera generación que ha conocido, desde su

infancia, un universo mediático extremadamente diversificado: la radio (AM y FM), canales de TV (abiertos y por cable), videojuegos, videocasetera, DVD, Ipod, MP3, MP4, Internet... (Morduchowicz, 2008).

La distinción entre medios nuevos y medios tradicionales no tiene, para los chicos de hoy, ningún sentido. Son los adultos quienes sienten las rupturas tecnológicas, los nuevos aprendizajes que deben emprender y los nuevos usos sociales de los medios que deben ejercer. Los niños y jóvenes de hoy se mueven en un universo de dinamismo, de fragmentación, de inmediatez; un mundo mosaico, de continua estimulación, y en simultáneo.

Con Göttingberg, en el siglo XV, se habló del paso que daba la sociedad de la cultura oral a la escrita. En el siglo XX se habló del enorme lugar que dio la cultura de la palabra a la de la imagen. Hoy, en el siglo XXI, hablamos del paso de la lectura lineal a la percepción simultánea. Los chicos, en contacto permanente con las pantallas (de televisión, de cine, de celulares y de computación) están acostumbrados a relacionar, a asociar y a comparar. Pero todo ello, con mucha mayor rapidez y fragmentación.

Estudios internacionales reflejan que la mayoría de los jóvenes prefiere las películas de acción y se aburre con aquellas que trabajan en largos planos la subjetividad o los procesos íntimos.

García Canclini (2006) interpreta que, ante las dificultades de saber qué hacer con el pasado y con el futuro, las culturas jóvenes se consagran al presente, al instante. La hiperrealidad de lo instantáneo, la fugacidad de los discos que hay que escuchar esta semana, la velocidad de la información y la comunicación barata que propicia el olvido... A la visión desconectada entre acontecimientos, se agrega la fragmentación con que los jóvenes se relacionan con los saberes. La mayoría de los estudiantes universitarios carecen de biblioteca en la casa, no compran los libros de texto y los estudian en fotocopias de capítulos aislados. Hay una inmersión de las nuevas generaciones en el presente. Suele verse este “presentismo” en conexión con los rasgos

estilísticos de la sensibilidad mediática: el predominio de las películas de acción y de efectos relampagueantes sobre las narrativas de largo plazo; la intensidad de la comunicación instantánea posibilitada por Internet; la obsolescencia planificada de los productos y mensajes; la fugacidad de las modas, la información y los chateos.

El *zapping* es la manifestación más evidente de un comportamiento cada vez más mosaico y simultáneo. Los chicos de hoy viven en permanente fragmentación, provisionalidad, búsqueda constante de inmediatez y una intensa sensación de impaciencia (Ferrés, 2000).

Los adolescentes experimentan una nueva sensibilidad que, en muchos aspectos, choca y rompe con la sensibilidad de los adultos. Las nuevas sensibilidades de los jóvenes y los modos en que perciben el mundo son, posiblemente, la primera marca de la cultura popular en la construcción de la identidad juvenil.

Los jóvenes disponen de una cultura común, propia y muy prolífica: música, emisiones de televisión y radio, publicaciones, videojuegos, sitios en Internet. Los jóvenes tienen a disposición productos culturales específicamente dirigidos a ellos. Nunca antes la cultura juvenil escapó tanto al control de los padres.

La relación de los más jóvenes con la cultura popular permite conocer los nuevos vínculos entre las generaciones. Sus prácticas con los medios explican las nuevas dinámicas familiares. Lo que hacen juntos, lo que no, las negociaciones, las elecciones, las alianzas, los conflictos, las discusiones y los espacios y los tiempos en los que se escucha radio o se mira televisión, son muy útiles para analizar las relaciones familiares. Y dice Pasquier (2005): “Aun el aislamiento del adolescente en su pieza también es –para él– una manera de construir su identidad”.

La generación de once a diecisiete años –como dijimos– es la primera en haber conocido, desde que nació, un panorama mediático muy diversificado. Su nacimiento coincidió con la gran revolución audiovisual. Hoy, los chicos cuentan con múltiples FM destinadas a ellos; oferta televisiva en cable, especialmente dirigida a los jóvenes;

gran variedad de videojuegos; Internet con sitios destinados a los más chicos y con códigos de acceso propios; y más recientemente, teléfonos celulares, especialmente dirigidos a los adolescentes.

Los chicos aprenden al mismo tiempo a utilizar un control remoto, un teléfono celular y una computadora. Las conversaciones sobre un programa televisivo se alternan con las charlas sobre el último videojuego, el tema musical de la semana, o los secretos del chateo. Todo ello forma parte de su sociabilidad. Solo los libros, como dijimos, requieren una lectura secuencial y lineal que difiere de las prácticas habituales que los jóvenes experimentan con los medios más nuevos.

Las pantallas de televisión, cine, computadora, video y celular, son, para ellos, parte de su cotidianidad. Simples y entretenidas. Una percepción muy diferente a la que tenía la generación que los precede: sus padres.

¿Cuáles son los signos sociales de los jóvenes? Las marcas juveniles –en relación con los medios y las nuevas tecnologías– son claras: salir en grupo, tener una sociabilidad de banda, divertirse, conocer lo último en música, mirar los programas de televisión que ven los demás, recibir llamados en el celular, navegar por Internet (especialmente, juegos y chateo).

En suma, tal como dicen los jóvenes franceses (Pasquier, 2005): “Para ser uno mismo entre los otros, hay que ser y hacer como los otros”: conocer los mismos cantantes, las mismas emisiones televisivas, la misma música, los mismos filmes. Es posible que los chicos de hoy miren algo en televisión, aunque no les guste, solo para poder charlar con los otros por teléfono, para poder chatear ese mismo día, o hablar personalmente al día siguiente en la escuela. Así como decir que no ven un programa televisivo y que, en realidad, sean espectadores frecuentes de él.

Los medios de comunicación e Internet se han naturalizado en la vida de los jóvenes. Forman parte de su entorno cotidiano. Esto provoca que la distinción entre nuevos y viejos medios, no tenga sentido para ellos. Como dijimos, esta diferenciación suele asociarse –solo pa-

ra los adultos— con rupturas tecnológicas y la necesidad de nuevos aprendizajes y usos que irrumpen en la cotidianeidad. Esto no sucede con los niños, que conviven con un panorama mediático muy heterogéneo desde que nacieron.

El espacio cultural de los jóvenes

Con la aparición gradual de las pantallas, especialmente en los últimos años, el espacio cultural de los niños y jóvenes se ha desplazado. La televisión y el video primero, y la computadora, después, han concentrado el universo cultural de los jóvenes en la habitación, generado lo que Livingstone (2003) dio en llamar “la cultura de la habitación”.

Si la frontera hasta hace una década era la puerta de la casa —que separaba el afuera (la calle) del adentro (la casa)—, en los últimos años apareció una nueva frontera: la puerta de la habitación, que separa el espacio colectivo del individual, dentro del hogar.

La tendencia universal es que los chicos van hacia consumos culturales cada vez más individuales y personalizados. Por un lado, la inseguridad de las calles provoca que los chicos permanezcan en sus casas, pero muchas familias parecen más separadas que antes, por consumos culturales cada vez más personalizados y “privatizados”.

Esta “privatización” no es nueva. Se inició con la llegada de la televisión, lo cual provocó un repliegue de la familia sobre el hogar. Ciertamente, se ha intensificado en la última década con la instalación de múltiples espacios (habitaciones), en los que cada miembro de la familia tiene su propio medio, para ver televisión o video, escuchar música, hablar por teléfono y —en algunos casos— escribir y jugar en la computadora.

El espacio doméstico se ha transformado, y las dinámicas familiares, también. En una casa, especialmente de sectores medios, los espacios se dividen entre familiares/colectivos y personales/individuales. Cuando la familia adquiere un medio de comunicación y decide dónde

ubicarlo, adscribe a uno o a otro modelo (colectivo o individual). La tendencia en todo el mundo es que la familia se desplace de la cultura del comedor a la de la habitación (Morduchowicz, 2008b).

Como consecuencia, los medios se han dispersado en el espacio y en el tiempo. Ocupan más lugares en la casa (comedor y varias habitaciones) y más tiempo de consumo a lo largo del día. Ya no hay un solo lugar para ver televisión, ni un momento específico. Se ve televisión en simultáneo, en diferentes ambientes del hogar y en momentos distintos, según la decisión de cada integrante.

Tradicionalmente, la televisión fue considerada como un medio fundamentalmente social, en torno al que la familia, en la sala de la casa, se reunía para ver un programa. En la década de 1950, la familia compraba un solo aparato de televisión, que se instalaba en el comedor para un visionado compartido. Era la época en que se hacía necesario negociar lo que se veía, entre todos. En la actualidad, estamos lejos de la imagen de la familia frente a la televisión, reunida en la sala principal para ver juntos el mismo programa. Ese modelo ha cambiado: hay más receptores en las casas y las prácticas sociales son diferentes. Los programas de televisión ya no se negocian, no se comentan y cada espectador elige lo propio, en su propia habitación.

El desplazamiento de un medio dentro de la casa se debió a la multiplicación y diversificación de medios en el hogar, lo cual provocó, también, transformaciones en los vínculos familiares y en la propiedad de los medios. Los medios dejaron de ser “de la familia”, para pasar a ser “del hijo mayor”, “del hijo menor”, “de la hija”, “de la madre” o “del padre”. En las últimas décadas, el dilema de la familia de sectores medios parece haber dejado de ser si tener o no tener televisor, para convertirse en cuántos comprar y dónde ubicarlos.

Esta multiplicación mediática dentro de la casa fue favorecida por la masificación y popularización de los medios (abaratamiento de costos), el carácter portátil de algunos de ellos (teléfonos celulares, *walkman*, *discman*) y la continua diversificación y desarrollo tecnológico, que promueve la necesidad de cambiar un medio por otro más avan-

zado, quedando el “viejo” para los más chicos. Así, los jóvenes comienzan a ser dueños de televisión, video, radios, equipos de CD, celulares y, más recientemente, de computadoras. Los chicos viven en habitaciones mediáticamente ricas, especialmente, quienes provienen de sectores de mayores ingresos.

Nuevas formas de sociabilidad

¿De qué manera afecta la presencia de los medios y las tecnologías la vida social de los jóvenes? Mucho se habla del supuesto efecto de soledad o aislamiento que provocan los medios e Internet. Sin embargo, no parece tal. Los medios y las tecnologías han generado, sin duda, nuevas formas de sociabilidad juvenil.

Aunque cada vez más adolescentes tienen televisión en la habitación y miran sus programas en soledad, según estudios internacionales, a la mayoría le gustaría ver los programas, siempre acompañados. Mirar TV es la actividad más compartida en familia y sobre la que más conversan padres e hijos. Todos los chicos hablan con sus amigos de lo que ven en TV, y la mayoría, de lo que hacen con la computadora. Y si bien el uso de la computadora es, básicamente en soledad, la función que más ejercen es la comunicativa: el chateo.

Los medios y, en especial, las nuevas tecnologías, han generado nuevas formas de integración. Las nuevas tecnologías constituyen, a los ojos del adolescente, un medio privilegiado para construir una esfera de autonomía relacional de la familia, en beneficio de su sociabilidad horizontal, con amigos.

Internet permite a los adolescentes construir una relación con el otro –sus pares– en un espacio más libre, para hablar de temas que de otra manera no abordarían. El chateo es un espacio propicio para compartir secretos y confidencias difíciles de expresar en la escuela. La mediación electrónica, la ausencia de imagen física y la anulación de la dimensión corporal, les permite a los adolescentes hablar de sí

mismos con mayor autenticidad, evitando el encuentro personal, cara a cara y el juicio valorativo de sus pares y familia.

Los jóvenes de hoy son la primera generación que articula y complementa el uso del teléfono, los mensajes de texto y el chateo para comunicarse con amigos. Es la primera generación que distingue claramente para qué usar cada medio en su función comunicativa. El tema de conversación, más allá de los soportes, es, en la mayoría de los casos, su consumo cultural.

Los jóvenes expresan su deseo de incorporar los medios a su sociabilidad. Están lejos de convertirlos en barreras de aislamiento. Prefieren salir con amigos, pero aun cuando no se reúnan especialmente para ver televisión o usar la computadora, las pantallas son un frecuente tema de conversación entre ellos (Morduchowicz, 2008).

Los medios son, por lo tanto, punto de encuentro y diálogo, de discusiones y negociaciones, de reuniones y charlas. En ningún caso, de aislamiento. Las pantallas no marginan a los chicos; por el contrario, son soportes para su sociabilidad.

Prácticas en simultáneo

La interacción entre medios, que experimentan los jóvenes hoy, es mucho más compleja de lo que el tradicional preconcepto suele proponer.

Los medios no se desplazan entre sí: se complementan. La idea de que la TV sustituyó la lectura, o de que la computadora afectó negativamente la televisión parece –a la luz de los estudios en todo el mundo– errada. No hay antinomias entre los medios y las tecnologías, porque la utilización de un medio no excluye la utilización de otro: se suma.

Cada nuevo medio, antes que desplazar el anterior, se agrega a este. En muchos casos, cuanto mayor es el tiempo que el chico pasa con un medio, más es el tiempo que pasa con otros (efecto acumulativo).

Otro aspecto de esta convivencia entre medios es su práctica simultánea. La generación joven, también llamada “generación multimedios”, no solo es tal por la variedad de medios a su disposición, sino por utilizarlos en simultáneo. Los chicos utilizan los medios al mismo tiempo. Mientras ven la televisión, hacen la tarea, escuchan música (CD/radio), usan la computadora, leen y hablan por teléfono. En efecto, los chicos de hoy no se dedican a un medio en forma exclusiva. Los tiempos con los medios son compartidos y nunca excluyentes. Una característica que también define a esta generación (Morduchowicz, 2008).

Son las pantallas, en especial la televisión y la computadora, las que ocupan el lugar más importante en la vida de los jóvenes. Son los medios que más utilizan, y en el caso de la computadora, se trata de un uso en constante crecimiento.

Sin embargo, los medios no compiten entre sí ni desplazan a otros medios o bienes culturales. Tampoco son sinónimo de aislamiento ni soledad. Ni siquiera son la primera opción de los chicos, cuando pueden elegir qué hacer con su tiempo libre. De hecho, cuando definen qué es un día divertido, la mayoría de los adolescentes elige salir con amigos y solo una minoría prefiere mirar televisión.

Más allá del tiempo que pasan con los medios y la tecnología, los jóvenes de hoy eligen el afuera con amigos, antes que el adentro con los medios.

La cultura popular –como dijimos al comienzo– es uno de los pocos espacios que, en la propia percepción de los jóvenes, les pertenece, les habla a ellos y de ellos. Los medios de comunicación y las tecnologías participan activamente en la construcción de la identidad de los adolescentes.

La cultura popular marca la pertenencia generacional. “Para ser uno mismo entre los otros, hay que ser y hacer como los otros”, dicen los adolescentes. Esto significa conocer los mismos cantantes, ver las mismas emisiones televisivas, escuchar la misma música y mirar los

mismos filmes. En su relación con la cultura popular, los jóvenes se definen a sí mismos.

Sin embargo, pese al tiempo que pasan con los medios, no son la primera opción de los chicos. Cuando pueden elegir qué hacer en su tiempo libre, prefieren salir.

Lo que hemos intentado a través de estas páginas, en suma, es pensar en los adolescentes desde sus consumos y prácticas culturales. Esta perspectiva plantea, sin duda, nuevos escenarios y nuevos interrogantes. Y enfatiza la necesidad de buscar, en los consumos y prácticas culturales de los adolescentes, nuevas respuestas que permitan entender mejor quiénes son los jóvenes de hoy.

Bibliografía

- FERRÉS, JOAN (2000). *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR (2006). *La modernidad en duda*. Inédito.
- LIVINGSTONE, SONIA (2003). *Young people and new media*. Londres: Sage.
- MORDUCHOWICZ, ROXANA (2008). *La generación multimedia*. Buenos Aires: Paidós.
- MORDUCHOWICZ, ROXANA (2008b) (coord.). *Los jóvenes y las pantallas*. Buenos Aires: Gedisa.
- PASQUIER, DOMINIQUE (2005). *Cultures Lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris: Éditions Autrement.
- REGUILLO, ROSSANA (2000). *Emergencias de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.

CONSIDERACIONES SOBRE LA INDUSTRIA CULTURAL Y LA ENSEÑANZA DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA

SERGIO FIGUEIREDO

UNIVERSIDAD DEL ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
BRASIL

El término industria cultural es muchas veces entendido como un componente negativo del mundo contemporáneo, que funciona como un proceso de masificación. En este proceso, los individuos estarían sometidos a las imposiciones de la llamada industria cultural, sin opciones de elección o decisiones propias, o como afirma Maar (2008, p. 7), la “industria cultural es lo contrario de la autonomía”¹.

Considerando que el concepto de industria cultural puede ser re-examinado, Durão (2008) presenta otro punto de vista.

Una de las trampas más traicioneras en el estudio contemporáneo de la industria cultural está en la facilidad de adoptar una postura moralizante, en la tendencia casi natural a una *condena in toto*, que resulta del impulso, advenido de la visión crítica, para lamentarse respecto del valor o de la calidad de los productos culturales de masa (Durão, 2008, p. 39).

Lo que este mismo autor discute es que habría una tendencia a considerar a los consumidores meros fantoches de las garras manipuladoras de los medios (Durão, 2008, p. 39). Duarte también discurre sobre este proceso de manipulación de la sociedad:

... los consumidores se convencen de que están eligiendo lo que verdaderamente desean, cuando, en verdad, reciben lo que piensan que

¹ Traducción libre. Vale para las restantes citas.

quieren, de acuerdo con resultados de investigaciones de opinión previamente realizadas, a partir de las cuales son detectadas las tendencias psicosociales latentes que orientan la elaboración de la oferta de mercaderías culturales de una temporada (Duarte, 2008, p. 102).

Otro elemento que se puede considerar en esta breve introducción que trata el tema de la industria cultural es la necesidad de la sociedad en relación con la diversión, que muchas veces se confunde con actividad cultural. El mundo contemporáneo está repleto de problemas que diariamente ocupan la vida de las personas, y la diversión es deseada como una especie de compensación para esta situación. Así, la expectativa, en relación con la diversión, es que tal actividad, para ser considerada relevante, “excluye o impide el pensamiento y la reflexión” (Franco, 2008, p. 121). Diversas actividades culturales pasan a funcionar como antídoto para la vida cotidiana estresante de la sociedad actual, y por esta razón no deben exigir atención por parte del consumidor, que pretende, con aquellas actividades, relajarse y olvidar los problemas existenciales y de supervivencia.

También, en esta línea crítica a la industria cultural, es posible trazar paralelos con la industria educativa, como define Dalbosco (2008). Para este autor

La industria educativa denota, desde el punto de vista de su definición, el proceso en el cual el capital (inversión financiera) invade la educación, apropiándose de instituciones de enseñanza, interfiriendo directamente en el proceso formal de enseñanza-aprendizaje, sometiendo al propio proceso pedagógico a las leyes del mercado y, por lo tanto, a sus leyes de valor y lucro (Dalbosco, 2008, p. 193).

Dalbosco (2008, p. 196) se está refiriendo a los excesivos cuidados de la educación contemporánea respecto de “la formación profesionalizante, orientada, casi exclusivamente, a atender a las demandas del mercado”. De acuerdo con este autor, la formación integral de los individuos en la escuela debería tener como objetivo la formación del

ciudadano integral, que sería capaz de dialogar con la tradición cultural pasada y las exigencias del “nuevo mundo”.

Al mismo tiempo que se puede enumerar una serie de elementos problemáticos provenientes de la llamada industria cultural, es posible considerar la posibilidad de utilizar estos elementos como fuente de producción de nuevas reflexiones y acciones. No se puede ignorar el papel de los diversos medios de comunicación de la sociedad actual, y lo que se podría esperar es la formación de ciudadanos capaces de vérselas con estas informaciones vehiculizadas de forma autónoma y consciente. Por ejemplo, en vez de intentar terminar con la televisión a raíz de sus producciones masificadoras, sería más interesante y productivo preparar a los individuos para el análisis y la reflexión sobre aquello que está siendo vehiculizado, lo cual podría modificar, inclusive, la programación de la televisión, en la medida en que hubiese público interesado en cierto tipo de programas. O sea, pasaríamos de la condición de meros espectadores manipulados a la situación de individuos capaces de reflexionar y reaccionar a partir de los estímulos de la llamada industria cultural.

La educación brasileña y la enseñanza de música frente a los desafíos de la industria cultural: breves consideraciones

La educación brasileña está reglamentada por una legislación específica, que establece las orientaciones generales para que los sistemas educativos se organicen en términos administrativos, económicos y curriculares. Lo que se puede destacar en esta legislación es que los diversos sistemas educativos –federales, estaduales, municipales, públicos o privados– poseen libertad y autonomía para su organización, lo que quiere decir que, a lo largo del territorio brasileño, es posible encontrar diversas propuestas de currículum.

La legislación vigente establece que los currículos deben tener una base nacional común y otra diversificada, garantizando la inclusión de “características regionales y locales de la sociedad, de la cultura, de la

economía y de la clientela” (Brasil, 1996, art. 26). El artículo 26 de la Ley 9 394/1996 establece las áreas que deben formar parte del currículum.

- estudio de lengua portuguesa y de matemática;
- conocimiento del mundo físico y natural, y de la realidad social y política;
- arte;
- educación física;
- historia de Brasil;
- lengua extranjera moderna;
- música.

Esta legislación presenta, de forma general, las áreas a ser incorporadas al currículum de las escuelas brasileñas, cabiendo a cada sistema educativo la organización en relación con el número de horas, con los contenidos específicos y con los profesionales responsables por el desarrollo de las actividades en los diversos niveles escolares, siempre respetando las orientaciones generales. Otros documentos indican, más detalladamente, contenidos a ser aplicados en la escuela, como es el caso de los *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN (Parámetros Curriculares Nacionales) (Brasil, 1998). En estos documentos se presentan diversos cuestionamientos, que fomentan el debate y la reflexión sobre aspectos fundamentales a ser tratados en el currículum. Para el área específica de música es posible destacar:

¿Cómo se está formando el gusto musical del adolescente/joven? Muchas veces la música escuchada está asociada al volumen alto, a hechos de su vida. Dependiendo de las condiciones económicas compra, graba, regraba o presta cintas, escucha bastante radio, en una búsqueda de escucha musical constante, haciendo de la música una compañía cotidiana, siendo común cantar y/o bailar al escucharla... Y así, junto a los amigos, comentando, discutiendo y apreciando innumerables canciones, se va formando el gusto musical del adolescente. Acompañando los hits musicales, mirando videoclips, eligiendo pro-

gramas específicos de radio o televisión, escuchando discos, cintas, CD, utilizando *walkman*, y otros, se involucra en la red de los medios de comunicación. Él es el gran receptor de las canciones de moda (Brasil, 1998, p. 79).

Este fragmento citado abarca diversos aspectos de los medios presentes en la formación del gusto y de la práctica musical de adolescentes y jóvenes. Estas mismas situaciones podrían ser extendidas a niños, que también forman su gusto y su práctica musical a partir de referencias explícitas de los medios. Aquí se considera fundamental analizar brevemente este papel de los medios y de la educación en la formación de los niños, adolescentes y jóvenes en edad escolar. A partir de la cita, presentamos algunas reflexiones:

1. *Muchas veces, la música escuchada está asociada al volumen alto, a hechos de su vida.*

La actividad musical es, esencialmente, una actividad social, y por lo tanto, relacionada con la vida de los individuos. El volumen alto es, también, una práctica construida socialmente, al establecerse que ciertos tipos de música solo pueden ser escuchados con volumen alto. Pero ¿de qué forma este individuo percibe esta construcción social y esta manera de escuchar música? ¿No estaría recibiendo esta información a través de los medios, pasivamente, sin ninguna reflexión, o sea, siendo manipulado para repetir aquello que viene siendo transmitido de una cierta manera? Cabría a la educación ampliar esta discusión y comprender por qué determinados tipos de música deben ser escuchados a volúmenes altos. Y si este volumen no es alto o suficiente, ¿qué sucede con la música y con su sentido social? Estos son cuestionamientos necesarios para este punto.

2. *Dependiendo de las condiciones económicas: compra, graba, regraba o presta cintas, escucha bastante radio, en una búsqueda de es-*

cucha musical constante, haciendo de la música una compañera cotidiana, siendo común cantar y/o bailar al escucharla...

La cuestión económica es colocada como un elemento clave en este proceso de realización musical, evidenciando diversas formas de escucha musical. Si la escucha y la práctica musical dependen de la situación económica de los individuos, ¿qué tipo de material musical se está poniendo a disposibilidad de los diferentes grupos sociales, económicamente más o menos favorecidos? ¿Cuáles son las canciones disponibles para este niño o para aquel joven? ¿De qué forma los medios manipulan estos objetos musicales ampliamente disponibles para la población en general? Estos cuestionamientos también deberían atravesar la educación contemporánea, a fin de reflexionar sobre el papel de la música en la escuela y en la formación de los individuos.

3. Y así, junto a los amigos, comentando, discutiendo y apreciando innumerables canciones, se va formando el gusto musical del adolescente.

El gusto musical es presentado como resultado de estas interacciones sociales entre los adolescentes y se aplica, también, a otras franjas etarias. Esta experiencia con la música es relevante en un sentido amplio de la formación del individuo, estableciendo referencias que podrían –y tal vez, deberían– ser consideradas en la formación escolar. El papel de la escuela no sería apenas identificar, criticar o tolerar el gusto de los alumnos, sino, prioritariamente, ampliar la experiencia musical ya vivida, posibilitando otras vivencias capaces de ensanchar la comprensión de mundo y la forma en que los seres humanos se han relacionado con la música. Es preciso ir más allá en la discusión sobre el gusto, que es fruto de la masificación, resultado de una imposición continua de la industria cultural sobre la sociedad. Evidentemente, el individuo no absorbe todo lo que la industria cultural produce, y es exactamente la posibilidad de elección, de selección, del establecimiento de criterios para la escucha musical, lo que la escuela debería buscar.

4. Acompañando los hits musicales, mirando videoclips, eligiendo programas específicos de radio o televisión, escuchando discos, cintas, CD, utilizando walkmans, y otros se involucra en la red de los medios de comunicación.

Es necesario, también, reflexionar sobre el concepto de éxito que pretende ser vehiculado por la industria cultural. ¿Quién establece el éxito? ¿Por qué ciertas canciones se vuelven más conocidas que otras? ¿Cuál es la participación del individuo en este proceso? ¿La escuela puede contribuir a esta reflexión? La educación escolar debería ser capaz de movilizar a los individuos para el análisis cuidadoso y la reflexión constante, para que todos los elementos culturales pudiesen ser comprendidos a partir de diversos puntos de vista. No se trata de abolir aquello que es vehiculado ostensiblemente por los medios, haciendo que los individuos reconozcan cierta canción, por ejemplo, como un éxito. Antes, es preciso convivir con estas propuestas de los medios, conscientes del papel y de la función que tales acontecimientos representan. La escuela debería ser este lugar donde se construye el conocimiento a partir de varios enfoques. No se trata de que les guste más una cosa, o que rechace otra, pero sí de que sean capaces de identificar –y quizás respetar– diferentes abordajes y finalidades para los fenómenos sociales. Tratando específicamente de la música, no se pretende con esta exposición establecer que hay canciones mejores que otras, pero sí discutir el papel de la educación en la formación de ciudadanos autónomos, capaces de reflexionar, actuar e interactuar con la producción musical de diferentes características.

5. Él es el gran receptor de las canciones de moda.

La frase presentada en el documento PCN (Brasil, 1998) puede sugerir la recepción pasiva de aquello que los medios imponen como música de moda. Las canciones que pasan en las novelas, en los filmes o en las propagandas, traducen modismos temporarios, y esta es, también, una dinámica de la producción cultural. Lo que la educación pue-

de hacer en este sentido es, exactamente, fomentar la discusión sobre los modismos, sus características, lo que permanece y lo que cambia en las canciones que están de moda, y así sucesivamente. Nuevamente, la educación debe promover el debate y la búsqueda de la compresión del fenómeno musical en la sociedad a partir de diferentes referencias. Así, aquello que está de moda pasa a ser más un objeto de investigación, como otros, cuyo análisis propiciará el ejercicio intelectual que permite autonomía en la construcción de los significados de los fenómenos sociales, y la música es parte indisociable en este proceso.

Para concluir

En esta breve exposición se pretendió establecer aspectos relacionados con la industria cultural y con la enseñanza de música en la escuela, tomando como referencia brevísimos extractos de la literatura sobre la industria cultural, hoy, y elementos de legislación brasileña para la educación. Los puntos presentados son absolutamente elementales y, hasta cierto punto, obvios, pero sugieren la necesidad de reflexión permanente.

La industria cultural puede ser analizada a partir de una crítica negativa, considerándola maléfica, manipuladora, masificadora, capaz de seducir a la sociedad para el consumo desenfrenado de productos diversos. Entre estos productos, ciertamente, la música está presente como fin en sí misma (por la música yo compro un CD que está de moda, por ejemplo) o como parte del proceso de seducción (por una canción yo compro un perfume).

Por otro lado, no se puede negar la importancia de la industria cultural, en el sentido de posibilitar el acceso a muchos bienes materiales y culturales a partir del alcance de los diferentes medios de comunicación. El mundo está más accesible a una gran parte de la población a través de Internet, por ejemplo, y no se puede negar la relevancia de este acceso para los más diversos fines.

La educación musical puede beneficiarse con los productos de la industria cultural a partir de acciones criteriosas en los procesos formativos. La escuela debe proveer las herramientas para que los individuos sean capaces de reflexionar sobre sí mismos, sobre los otros y sobre el mundo. Esta reflexión permitirá que las elecciones y las decisiones sobre los productos vehiculizados por la industria cultural sean realizadas de forma autónoma, consciente por parte de aquellos que son ‘consumidores’ de tales productos. Y estos productos no son apenas aquellos que se compran y se venden explícitamente; incluyen, también, ideologías, modos de ver y de posicionarse en el mundo.

La música es parte integrante de este tejido social y debe ser tratada a partir de la multiplicidad de funciones que adquiere en los diversos acontecimientos donde está presente. Sea la música de los medios, de la cultura popular, de la TV, de Internet, de la propaganda o de los teléfonos celulares, cada una de estas manifestaciones tiene una razón de ser en la sociedad contemporánea y está vinculada, en mayor o menor grado, a la industria cultural que, a su vez, divulga, difunde, enseña, provoca, estimula, seduce a través de las experiencias musicales que están incluidas en los diversos productos que vehiculiza.

Cabe a la educación contemporánea prestar atención a cuestiones de la industria cultural, no necesariamente rechazando o sometiéndose a las leyes del mercado, de forma pasiva y desmedida. La capacidad de análisis y reflexión debe atravesar toda la formación escolar, ofreciendo a los estudiantes de todas las edades las competencias necesarias para lidiar con los desafíos de la masificación y de la producción estandarizada para todos.

En términos de educación musical, es necesario ir más allá de la música como diversión, como placer o como recurso para otros fines. Comprender la música en la sociedad, sus diferentes funciones, sus significados, también forma parte del proyecto educativo, que tiene como objetivo “formación integral de la persona humana en su dimensión ética y ciudadana” (Dalbosco, 2008, p. 196).

Bibliografía

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB: Lei 9394/96*. Brasília: Diário Oficial da União, Año CXXXIV, n.º 248, de 23/12/96, pp. 27.833-27.841, 1996.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5.ª a 8.ª séries)*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- DALBOSCO, CLÁUDIO ALMIR. “Problemas de atualidade da teoria crítica”. In: Fábio Ackelrud Durão, Antônio Zuin, Alexandre Fernandez Vaz (org.), *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008, pp. 185-198.
- DUARTE, RODRIGO. “Indústria cultural hoje”. In: Fábio Ackelrud Durão, Antônio Zuin, Alexandre Fernandez Vaz (org.), *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008, pp. 97-110.
- DURÃO, FÁBIO ACKELRUD. “Da superprodução semiótica: caracterização e implicações estéticas”. In: Fábio Ackelrud Durão, Antônio Zuin, Alexandre Fernandez Vaz (org.), *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008, pp. 39-48.
- FRANCO, RENATO. “A televisão segundo Adorno: o planejamento industrial do “espírito objetivo””. In: Fábio Ackelrud Durão, Antônio Zuin, Alexandre Fernandez Vaz (org.), *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008, pp. 111-122.
- MAAR, WOFGANG LEO. “Prefácio”. In: Fábio Ackelrud Durão, Antônio Zuin, Alexandre Fernandez Vaz (org.), *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008, pp. 7-10.

INDUSTRIAS CULTURALES Y EDUCACIÓN

Notas para una propuesta de investigación

NORBERTO GRIFFA Y OSCAR MORENO
Departamento de Arte y Cultura de la UNTREF

“La época hipermoderna es contemporánea de una auténtica inflación de pantallas. Nunca hemos tenido tantas, no solo para ver el mundo, sino para vivir nuestra vida. Y todo indica que el fenómeno, arrastrado por las conquistas de la tecnología *high tech*, seguirá extendiéndose y acelerándose”¹.

El mundo de las “pantallas”² constituye hoy el paisaje en que se vive, pero también su horizonte. El horizonte del mundo, como diría un fenomenólogo, es visto a partir de pantallas, el horizonte cotidiano de la vida diaria que llega como información, pero que opera también como prótesis ampliatoria del campo de visión hasta lo más lejano (cosmos) o hasta lo más minúsculo (partículas). Ni telescopio, ni microscopio: pantallas, que presentan mundos imposibles para la percepción común humana.

En el espacio de las pantallas se genera un efecto de simultaneidad que vence las leyes del espacio tridimensional. Se está en dos lugares al mismo tiempo, se pudo estar desayunando y viendo por TV, los acontecimientos del 11 de septiembre en los EE.UU., al mismo tiempo que el segundo avión chocaba contra las Torres. La relación del tiempo y del espacio ha cambiado. El espacio se achica, y los seres humanos se desplazan en tiempos diferentes.

¹ GILLES LIPOVETSKY y JEAN SERROY. *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Editorial Anagrama S.A., 2009, p. 268.

² Las “pantallas”, en el caso de las industrias culturales, son medios de expresión de las élites del poder más concentrado. Distinto es el caso de la Internet donde la pantalla, si bien refleja también contenidos producidos por las élites, genera infinitas comunicaciones horizontales, individualmente producidas.

Se miran las pantallas, pero ellas pueden ver a todos. Se observa mucho hacia fuera, pero los seres humanos pueden ser vistos dentro de su cuerpo, transformados en un conjunto de huesos o en un conjunto de células. También pueden ser vistos en las acciones. La cámara que vigila a los pasajeros del ascensor, ¿en qué lugar hace pantalla? ¿Ante la mirada de quién? La propia casa será, cada vez más, una casa inteligente, que se podrá organizar y ordenar la vida dentro de ella en una pantalla, como aquella de *Fahrenheit*.

No solo ha cambiado la relación espacio/tiempo, sino también la ecuación público/privado.

La tradicional división de espacios hoy se ve afectada por un doble movimiento: por una parte, la eclosión de lo privado hacia lo público se dispersa a través de la Red como una apertura de egos ansiosos de mostrarse, y a su vez, muestra la necesidad de “reconocimiento” y de huída del aislamiento. La afirmación de lo que cada uno “es” es esa forma de “estar” en la Red, por lo mejor o por lo peor, pero “estar”. Hoy en día, los cinco minutos de gloria los puede fabricar “uno mismo” cediendo su intimidad, sin importar las consecuencias; de ahí, el éxito hipnótico de Facebook. En el caso de la TV, también, pero depende solamente que lo que se muestre sirva para el rating, si no es así, el destino es el opaco silencio.

Por otra parte, lo público invade el ámbito privado a través de un sistema de vigilancia y control que la tecnología permite. El Estado puede centralizar información sobre cada particular en sus acciones en la calle o en un ascensor, en donde, cada vez más, el particular es una ficha, un número o, en realidad, una tarjeta que va dejando rastros de su paso. La vigilancia y el control comienzan a ser omnipresentes. Todo lo que cae fuera del control estatal se encuentra en el límite de la sospecha. Por ejemplo, los llamados inmigrantes ilegales.

El ver y ser visto se trata, hoy, de un ver y ser visto en las pantallas. La oferta se amplía y se diversifica a límites astronómicos.

El cine fue la primera gran pantalla, como en algún sentido lo es el espejo, pero en un análisis del cine en el transcurso del siglo XX, se

puede detectar que la pantalla grande ha cubierto no solo el imaginario social, sino que ha servido como capital de difusión ideológica. Las grandes actrices y actores del cine encarnaron tipos humanos, formas de actuar, modelos de belleza y de fealdad, conductas que fueron repartidas entre los ideales de héroes y los personajes execrables. Esto lo manejaron muy bien tanto los norteamericanos como los soviéticos, en su momento. Bastaría tomar dos representantes en el comienzo del cine: Griffith y Eisenstein.

La pantalla grande afuera, la radio adentro de la casa. Esto marcó toda una época en donde se formó el imaginario ideológico y el universo simbólico de generaciones: desde el ideal de mujer fatal hasta la salvaguarda de las llamadas formas morales familiares, amigables y amorosas. Hoy la TV, la computadora o el celular son las nuevas pantallas donde se disemina la pasión escópica que, en algunos casos, se transforma en escopofilia.

Para formular los objetivos

- a) *Los valores que se transmiten por “las pantallas” ¿compiten, deforman o complementan los que entrega la escuela?*

La escuela tiene, entre sus funciones principales, la de conformar y transmitir un sistema de valores. Sistema de valores que, antes de la revolución de las comunicaciones y el desarrollo de las industrias culturales, tenía como articulador, casi exclusivo, la idea de progreso. Los individuos, en el mundo cotidiano, debían aspirar a progresar. Al terminar la escuela primaria se optaba por seguir estudiando o por incorporarse al mercado laboral. Si se decidía estudiar, la familia, parcial o totalmente, ayudaba económicamente; si, por el contrario, la decisión apuntaba al trabajo, era muy fácil emplearse. En las dos opciones de esa disyuntiva, estudiar o trabajar, estaba presente la idea del progreso. El valor del progreso está claramente enmarcado en la modernidad, entendida como problematización de la vida cotidiana, don-

de las formas de la organización social y la tecnología determinaban el destino del hombre. Pero esos hombres modernos tenían la capacidad de comprender ese destino, y tras haberlo comprendido, luchar contra él. No es otra cosa el progreso individual y familiar³.

Eso ha cambiado totalmente en la medida en que, a partir de finales de la década de 1970, en la Argentina y en el mundo, la actividad financiera pasa a ser más importante –como fundamento de la ganancia– que la producción. Lo financiero se transforma en hegemónico en el proceso de acumulación del capital, debiendo agregarse en este renglón a los servicios. Esta situación volvía hacia la sociedad en forma de que se podía ganar dinero sin trabajar. Es desde aquí que el tradicional sistema de valores comenzó a resquebrajarse, porque ya la idea de progresar no es la misma, no se progresá solo desde el estudio o el trabajo. Con lo que aparece lo que Bourdieu entiende por *habitus*, que son el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas generativos están socialmente estructurados: han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal. Pero, al mismo tiempo, son estructurantes; son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente⁴.

En un artículo, de próxima aparición, Valentina Salvi⁵ demuestra que coexisten, en el mismo espacio social, diversos esquemas de percepción, sistemas clasificatorios, estándares estéticos y criterios de gusto que conforman el *habitus*⁶ de cada clase o fracción de clase, de cada

³ Para una mayor discusión, ver Bergman, Marshall, *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Particularmente, el capítulo de Introducción: La Modernidad: Ayer, hoy y mañana. Madrid: Siglo XXI Editores, 1988, pp. 1-28.

⁴ BOURDIEU, PIERRE. *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*, 1979.

⁵ SALVI, VALENTINA. “Cultura y poder”. En MORENO, OSCAR (coord.). *Artes e industrias culturales*. Caseros: Editorial Eduntref, 2010, en prensa.

⁶ “Producto de la historia, el *habitus* produce prácticas individuales y colectivas, por lo tanto, produce historia, conforme a los esquemas engendrados por la historia; asegura la presencia activa de las expectativas pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de

grupo étnico o nacional, de cada comunidad religiosa y de diferentes identidades de género.

Agrega Valentina Salvi que el peso del *habitus* radica, pues, en que el mundo por él representado, percibido y vivenciado, es tomado como evidente (*taken for granted*). De tal modo, que los sistemas simbólicos (visiones de mundo) despliegan su poder estructurante sobre el mundo ya socialmente estructurado del que surgen⁷. Al tomar el mundo como evidente, los sistemas simbólicos ponen en funcionamiento su poder estructurante del mundo social, porque son, sobre todo, sistemas por él estructurados.

En consecuencia, no habrá más un sistema único de valores, como aquel que nació con la Ley 1420, sino un sistema estratificado, donde cada *habitus* tiene sus propios valores. Estos *habitus* diferentes generan un sistema donde se hace necesaria la rearticulación de todos ellos para mantener la vinculación de los individuos a la sociedad. Se conforma, así, la necesidad de la transmisión de valores, fundamentalmente, a través de “las pantallas” y por fuera de la escuela. Ellas funcionan todo el día, todos los días. Según el nivel social serán distintas, pero son las que transmiten valores fuera de la escuela y hasta fuera de la familia. Se puede concluir este punto de presentación advirtiendo una realidad: existe una enorme cantidad de jóvenes, fundamentalmente habitantes de los grandes centros urbanos, entre los catorce y treinta años, que ni estudian ni trabajan, y por lo tanto, no tienen incorporado un sistema formal de valores, pero están sometidos a los mensajes que transmiten las pantallas sin herramientas críticas que les

esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tienden de un modo más seguro que todas las reglas formales y todas las normas explícitas a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo”. BOURDIEU. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus. 1991, p. 94.

⁷ La tesis de Bourdieu es que los sistemas simbólicos –la cultura, en general– tienen tanto un poder estructurado como estructurante del mundo social. En tanto estructurados, los sistemas simbólicos no operan en el vacío, sino que tienen una génesis social, es decir, dependen del contexto social del que surgen. Y en tanto estructurantes, estimulan la aprehensión del orden establecido como natural BOURDIEU. “Espacio y poder simbólico”. En *Cosas dichas*. Barcelona: 1987.

permitan elaborar sobre el mensaje. El tema que se deberá investigar es hasta dónde las industrias culturales (tomando solamente tres: cine, televisión e Internet) actúan en un plano de influencia, por fuera de la familia y de la escuela, que fueron los educadores tradicionales.

Quizás, uno de los mejores ejemplos es el del nivel de violencia y crispación en la sociedad. El programa más visto de la televisión argentina, y repetido hasta el cansancio en la programación diaria de los canales de aire y de cable, basa su éxito en el clima de la pelea permanente entre sus participantes. Es como si ese clima legalizara el de la violencia cotidiana que viven los diferentes sectores sociales.

b) Las “pantallas” en la escuela.

La investigación debería buscar conocer cómo la transmisión de valores informativos producidos por estas tres industrias avanza sobre un territorio que era privativo de la escuela. La escuela y el profesor deben incorporar “las pantallas” a la enseñanza de tecnología y en caso afirmativo, para competir con el afuera que trae el alumno que tiene esas herramientas disponibles en su casa o en el ciber. El tema es muy complejo. Se puede preguntar: ¿cambiaría el contenido y la forma de la enseñanza si se incorporara toda la tecnología disponible a la escuela? ¿Ella habilitaría algunas de las formas que asume la capacitación en la diversificación? ¿Cómo usar esa tecnología, de manera eficiente, en el proceso educativo?

c) La relación entre información y formación.

Las respuestas a las preguntas que antes se formulan deben conducir al otro gran tema que debe ser abarcado por la investigación: la relación entre información y formación. Hoy, todos los ciudadanos, incluidos los niños de las escuelas, tienen un grado de información enorme que no proviene ni de la familia ni de la escuela, sino de “las pantallas”. El gran desafío de la escuela es cómo incorpora toda esa

información. Por ejemplo, antes se asistía a la fiesta escolar del 25 de Mayo y se escuchaba a la maestra en discursos que representaban al pueblo, entorchados con las cintitas que distribuían French y Beruti. Pero hoy, el alumno conoce la recreación animada del 25 de Mayo porque la vio en televisión. Tiene otra imagen que no es la que le provee el discurso de la maestra. ¿Quién integran esos dos relatos y cómo?

Resulta necesario, casi imprescindible, investigar el interior de aquella relación. Si el Estado puede proveerle una computadora a cada alumno (primario y secundario), ¿cómo se utilizan dentro de la escuela? Porque, por ejemplo, un alumno de clase media urbana, que tiene una computadora en su casa o que tiene la moneda para concurrir al ciber, accede a una enorme cantidad de información, con la que vuelve a la escuela. Pero él no puede procesar esa información, porque carece de un sistema de valores. Se arriba, así, a uno de los nudos de esta investigación: cómo la escuela o los centros de información procesan a este personaje que tiene mucha más información que la que tenía el alumno que se informaba por los manuales escolares.

El problema que debería aclararse con la investigación es el de qué ocurre en la sociedad cuando el sistema de valores deja de ser uniforme. Por ejemplo, en las villas miserias, favelas o como se denominen la zonas marginales de las grandes ciudades de América Latina, el sistema de valores lo comienza a construir la precariedad. En el sistema tradicional que internalizaba primero la familia y después la escuela, la vida y la libertad tenían un sitio preferente. Ahora, para un chico que a los cuatro años comienza a ser correo de los narcos, la vida y la libertad ocupan otro lugar. Lo que antes se denominaba precariedad, claramente, hoy debe denominarse como la distribución de la droga con relevancia significativa en Colombia, México, la Argentina y Brasil. El narcotráfico tiene una fuerte influencia en la creación de otros valores, donde, por ejemplo, matar a otro no contiene tanta carga delictiva.

Un ejemplo interesante, relacionado con las nuevas formas de transmisión de valores, es que un niño, desde los seis o siete meses,

concurre a un comedor escolar comunitario y come allí hasta los quince años. Ese niño/joven no adquiere, para él, el símbolo que representa la mesa en la organización familiar. La mesa que estaba en la cocina o en el comedor grande servía para hacer los deberes, para comer todos juntos a la noche. El valor simbólico de la mesa, pegado al de familia, desaparece. Pero tampoco adquiere el valor simbólico acerca de lo que la comida cuesta y que se paga con salario percibido en función del trabajo realizado. Pero lo más grave es que en ese lugar come siempre, o casi siempre, comida de olla, con cuchara. La cuchara es el instrumento más parecido a la mano. No aprende, entonces, a manejar el tenedor y el cuchillo. Cuando llega a los quince años sin saber manejar los utensilios domésticos, ¿cómo hace para conseguir trabajo si no tiene habilidades técnicas para manejar siquiera un destornillador? El sistema así planteado forma, desde los seis meses hasta los quince años, un individuo que será remanente de la sociedad. A ese individuo las pantallas lo someten a miles de mensajes. Mensajes que no pueden procesar. Entonces, los repite. Lo que repite tiene una carga de valor simbólico que él desconoce, pero del que, igualmente, es agente transmisor.

Tema este que puede vincularse al enunciado por Marcuse como el fenómeno de “despaternalización” de la vida familiar-social que, sin duda, es un punto crítico para analizar en la relación familia-medios-educación.

Dice Manuel Castells que con “... la crisis de la familia patriarcal hago referencia al debilitamiento de un modelo de familia basado en el ejercicio estable de la autoridad/dominación sobre toda la familia del hombre adulto, cabeza de familia. En la década de los noventa, es posible encontrar indicadores de esa crisis en la mayoría de las sociedades, sobre todo, en los países más desarrollados. No es obvia la utilización de indicadores estadísticos muy desiguales como prueba de un rasgo, el patriarcado, que es político, cultural y psicológico. No obstante, puesto que la conducta y cultura de la población suelen evolucionar a un paso muy lento, la observación de tendencias que afec-

tan la estructura y dinámica de la familia patriarcal en las estadísticas nacionales comparadas es, en mi opinión, un poderoso signo de cambio y, sostengo, de la crisis de los modelos patriarcales, antes estables”⁸. Este fenómeno de la “despaternalización” debe conjugarse con otros factores, tales como el nuevo rol de la mujer, su integración al trabajo remunerado y su nivelación social con el hombre; también, el debilitamiento de los lazos familiares estables, que hacen que las estructuras familiares adquieran otra fisonomía, en algunos casos, más extendida, y en otros, cada vez más reducida. No se puede descartar una tendencia a formas de vida cada día más individuales, por no decir narcisistas.

Así como se abre el campo privado hacia las redes y se hace público, no se puede desconocer que esta crisis de la vida familiar abre a todos los integrantes como seres individuales al medio social y a los medios de comunicación. Antes, la familia era no solo una forma de contención más fuerte, sino un filtro dentro del sistema de valores. Hoy, el hombre vive a la intemperie. No está expuesto únicamente a lo que le llega de afuera, sino que también se expone porque el propio ámbito de exposición es lo mediático, tanto en lo que considera “valores” exponibles como en sus propia violencia. La familia actuó siempre como un medio “implosivo” con relación a la violencia. Hoy la violencia se manifiesta sin esas vallas y se hace “explosiva”; está en los medios, en la calle y en la política, casi como una forma de expresión.

A manera de conclusión

Los desarrollos anteriores justifican la elaboración y realización de un proyecto de investigación. Muy sintéticamente, el problema que se quiere estudiar puede enunciarse como: hasta dónde los mensajes

⁸ CASTELLS, MANUEL. *La era de la información*. Vol. II. Ed. Siglo Veintiuno, 1999-2004, p. 163.

que transmiten las industrias culturales compiten, deforman o complementan lo que entrega la escuela.

En este núcleo de problemas no interesa actuar sobre la unidad escuela. Lo que preocupa es cuántos de esos mensajes que transmiten Internet, la televisión y el cine, les llegan a los jóvenes como marco para funcionar deformando, complementando o enfrentando el mensaje que le da la familia y la escuela. Además, en este contexto, no se puede dejar de lado la siguiente observación: si bien hoy se habla de la TV como uno de los factores decisivos en el tema información/formación, hay una pantalla que absorbe todas las demás: la computadora, que ya no es una simple procesadora de datos, sino que actúa como una “procesadora de medios”, y en consecuencia, como la más efectiva interfaz cultural en particular, por su efecto inmersivo, desde el que es difícil separar lo real de lo virtual y donde desaparece la misma pantalla. “Y es precisamente esta desaparición de la pantalla, su división en las múltiples ventanas de la interfaz y el total apoderamiento del campo visual en la realidad virtual, lo que nos permite, hoy, reconocerla como una categoría cultural y comenzar a rastrear su historia”⁹.

Es tan fuerte este poder inmersivo que, hoy por hoy, el poder político, como otra vez con el cine, ha comprendido que es el medio más efectivo y económico de transmisión de ideas; regalar computadoras a los jóvenes y crear un blog. La forma más eficaz de hacer política en la actualidad. De nuevo, el problema es: ¿cuál es el objetivo? ¿Qué es lo que se transmite? ¿Hacia dónde se orienta el individuo en estas nuevas formas de asociación?

El marco teórico de este proyecto está conformado por la importante bibliografía que hoy se produce sobre las industrias culturales, y por el otro todo, lo que se investiga y analiza acerca de cómo los jóvenes consumen los productos de aquellas industrias y, en consecuencia, asumen los valores que ellas les transmiten.

⁹ MANOVICH, LEV. *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la nueva era digital*. Buenos Aires: Ed. Paidós, 2001-2006, p. 150.

Finalmente, el camino metodológico a concretarse cuando se elabore el proyecto de investigación deberá tener una parte cualitativa, vinculada a la forma en que se elaboran, construyen y reactivan los contenidos de las pantallas, y una parte cuantitativa que pueda medir, de alguna manera legítima, la forma en que esos contenidos se incorporan a los valores de los jóvenes, particularmente, aquellos que posadolescencia no estudian ni trabajan.

INDUSTRIAS CULTURALES EN CHILE: APUNTES PARA UN ESTADO DE LA SITUACIÓN

CARLOS POBLETE LAGOS

PROFESOR, PHD © CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

El presente trabajo busca aportar elementos para una discusión comparada sobre políticas, industrias culturales y educación, a partir del caso de Chile. De carácter exploratorio, presenta una descripción del desarrollo histórico de la industria cultural en Chile, a partir de los primeros años de la República, hasta llegar a las políticas que actualmente regulan la actividad cultural dentro del país y con países vecinos del Cono Sur.

Los datos utilizados para construir el presente trabajo fueron obtenidos en revistas y publicaciones chilenas especializadas de música, documentos históricos y publicaciones oficiales, explicitadas al final del presente documento.

I. Antecedentes

A partir de los primeros años de la década de 1820, y ya habiéndose alcanzado una cierta estabilidad política en el país, comienzan a llegar grupos y familias de comerciantes, intelectuales y artistas al país, provenientes de diversos lugares de Europa y América (Zapiola, 1852, p. 1). Con ellos, comienzan a llegar al país instrumentos musicales y repertorios entonces en boga en Europa, los cuales empiezan a ser ejecutados y difundidos en la naciente sociedad (Zapiola, op. cit.), en los albores de la actividad artística chilena. Es esta sociedad la que propicia, posteriormente, el desarrollo de las primeras actividades re-

lacionadas con la actividad artística, con la visita de compañías de ópera extranjeras¹ (Zapiola, 1872-1874).

Este primer momento del desarrollo de la industria cultural se fortalece con la fundación de instituciones de formación y difusión artística entre 1842 y 1890, entre las que destacan la fundación del Conservatorio Nacional de Chile, en 1849, y la fundación del Teatro Municipal de Santiago, en 1857. Asimismo, es posible encontrar, durante el mismo período, antecedentes en la prensa sobre la importación de carácter comercial de instrumentos musicales y partituras en Chile, así como el desarrollo de clases particulares de música e instrumentos².

Dentro de este período fundacional se destaca también el naciente desarrollo de las primeras editoriales y publicaciones chilenas dedicadas a la producción de partituras, métodos, textos literarios y educativos, relacionados con la práctica musical; junto con esto, el desarrollo de iniciativas en el interior del gobierno³, para proveer de textos guías a la formación docente en las Escuelas Normales y el Conservatorio Nacional de Música, contribuye a impulsar el establecimiento de una industria editorial en el país. Todo lo anterior constituye los pilares sobre los cuales se construye la industria cultural en Chile, desarrollada durante el s. XX.

¹ Descripta en la página 46 de su libro *Recuerdos de 30 años*, aparece la visita de la compañía de ópera Pantanelli, que es la que difunde el repertorio de ópera italiana en el país, a la poste con gran importancia para el desarrollo del género operático en el país.

² El mismo *Semanario Musical* del 17 de abril de 1852 informa en su página 4 sobre “Rosario Guzmán, profesora de piano, tiene el honor de avisar al público que, habiendo resuelto establecerse en esta Capital, dará lecciones tanto en casas particulares como en los colegios” (sic); y a continuación, se informa a los lectores de la llegada al almacén de los S. S. Germain hermanos, del “más variado surtido de música que haya venido hasta ahora a Santiago, cuya música se quiere realizar i por esto se dará tan barata, que es imposible que en ninguna parte se encuentre a menos precio”, indicando que el precio será “desde un real en adelante”.

³ Dentro de estas, las más importantes iniciativas son el concurso de 1876, destinado a proveer de un método para la enseñanza musical a profesores de la Escuela Normal, y el certamen de 1893, convocado con el fin de proveer de métodos de estudio renovados para la enseñanza escolar.

II. Siglo XX: establecimiento de la industria. Nacimiento de las políticas nacionales de desarrollo cultural

Sobre las bases establecidas por el nacimiento del campo artístico en Chile durante el siglo XIX, y el surgimiento de agentes y agencias ligados a él, comienza a desarrollarse, desde finales del siglo XIX, una incipiente industria cultural, la cual, además de la producción de literatura y crítica especializada, comienza a expandir su radio de acción incorporando los medios de difusión y entretenimiento de masas (primero las revistas y periódicos; posteriormente, la radio), como plataforma de difusión para las actividades formativas y de entretenimiento desarrolladas dentro del campo.

A partir de 1930, la industria musical se desarrolla con el surgimiento de la radiofonía local y la distribución de discos en el país, consolidándose, además, una industria editorial. Junto a esto, se vive un clima de profundas reformas en las instituciones del campo artístico y educativo, entre las que destacan la reforma de la Universidad de Chile, en 1931, momento en el cual el Conservatorio Nacional de Música pasa a constituirse en la naciente Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad de Chile. Este cambio generaría, en las décadas siguientes, profundos cambios en el panorama cultural chileno, pues con la posterior fundación del Instituto de Extensión Musical de la Universidad de Chile, comienzan a desarrollarse las primeras políticas de extensión y difusión cultural a nivel nacional, primero con la fundación de elencos (Orquesta Sinfónica de Chile, Ballet Nacional, Teatro Nacional Chileno), y posteriormente, con el desarrollo de instancias de difusión artística y cultural hacia la comunidad nacional.

En el año 1957, la televisión hace su ingreso en la escena cultural chilena, con la fundación del primer canal de televisión por parte de la Universidad Católica de Valparaíso, el cual es seguido por la Universidad Católica de Chile en 1957, y ya en 1964, por la señal de Televisión Nacional. Esto abrió nuevas posibilidades de desarrollo a la ofer-

ta cultural, en tanto las industrias culturales asociadas a la publicidad encuentran en ella un nuevo foco de difusión.

Junto a esto, desde mediados de la década, comienza una producción cultural basada en el desarrollo de los espectáculos artísticos y de la industria editorial, a la cual se suma el nacimiento de una incipiente producción cinematográfica. Todo este desarrollo se enmarca dentro de un contexto de reformas sociales y ampliación de la oferta educativa que, junto con la consolidación de una clase media consumidora de cultura, profundiza las relaciones entre cultura y sociedad; situación que se mantiene en ascenso hasta 1973, momento en el cual el país sufre un quiebre social y político que tendría diversas consecuencias para el futuro desarrollo de las industrias culturales.

Los cambios en las condiciones sociopolíticas del contexto del país limitan la oferta cultural con posterioridad a 1973: un contexto socialmente intimidado, una escasa actividad de producción cultural y un cambio sustancial en las reglas que operan sobre el campo cultural y educativo generan cambios sustantivos sobre la industria cultural; caracterizada por la prohibición de realizar actos masivos y espectáculos públicos, la instauración del toque de queda, y el desmembramiento de las instituciones de difusión cultural, así como el silenciamiento y proscripción de algunos artistas y repertorios.

La década de 1980 trae consigo fuertes cambios en la economía; los cuales, por un lado, profundizan la crisis de la industria cultural: a la crisis económica, propiciada por las nuevas reformas económicas implantadas en el país, le sigue el cierre, quiebra o clausura de otras instituciones ligadas a la producción cultural en Chile (disqueras, editoriales, revistas); por otro lado, trae aparejada un desarrollo del consumo televisivo, y a la vez, el desarrollo de una oferta cultural que antepone principios comerciales en desmedro de profundidad del contenido. Junto con esto, y fruto de la naturaleza opresiva del régimen imperante, se produce una aislación del contexto cultural internacional, específicamente, en lo referente a producción académica y de vanguardia en el ámbito artístico.

Ya durante la segunda mitad de la década de 1980 comienza a observarse una mejora progresiva en las condiciones de apertura cultural, la cual redunda en una expansión de la oferta cultural en el país, de la mano de una nueva imagen propugnada por el reinicio de conciertos públicos masivos, y la utilización de los espacios públicos con fines artístico-recreativos.

Con el retorno a la democracia al país, a partir del 11 de marzo de 1990, comienza un período de revisión y reformas a las políticas impulsadas por el Estado en Educación y Cultura, entre otras reparticiones. Esto generó, en educación, el desarrollo de una Reforma Eduacional para la enseñanza básica, en 1996, y para la enseñanza media, en 1998 (proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación, MECE). En lo referente a cultura, destaca el trabajo que, desde finales de la década de 1990, comienza a desarrollar la División de Cultura del Ministerio de Educación, generando un impulso que, posteriormente, redundaría en la creación de políticas culturales que, acorde al nuevo contexto político y social del país, renueva los vínculos entre cultura y ciudadanía.

En las últimas dos décadas del presente siglo, es creada una nueva institucionalidad cultural impulsada por el Estado, comenzando con la discusión y aprobación de un cuerpo legal para donaciones con fines culturales, y posteriormente, la creación de fondos para desarrollo cultural, los cuales dan pie a la fundación de una nuevo capítulo en el desarrollo de políticas culturales en el país, de la mano del Consejo de la Cultura y las Artes (CNCA) y la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM).

Junto con esto, la industria de difusión cultural comenzó a desarrollarse, de la mano de la creación de empresas productoras de eventos, así como de instancias formativas (pos títulos y postgrados) en el ámbito de la gestión y difusión cultural.

III. Políticas culturales en Chile: Consejo de la Cultura y las Artes

En agosto de 2003, se crea el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), organismo con amplia participación ciudadana en su constitución, y con representación de las quince regiones de Chile.

Entre sus atribuciones está el desarrollo de una política cultural de carácter nacional, con especial atención sobre el medio regional; el levantamiento de información sobre cultura, la formulación de bases y llamado a concurso para los Fondos de Cultura y para las escuelas artísticas del país.

Sectorialmente, son dependientes del CNCA los tres consejos de las artes que constituyen la industria: el Consejo Nacional del Libro y la Lectura, el Consejo de Fomento de la Música Nacional, y el Consejo del Arte y la Industria Audiovisual.

Asimismo, tiene a su cargo dos elencos: el Ballet Folklórico Nacional y la Orquesta de Cámara Chile, realizando ambos una importante difusión del patrimonio artístico nacional dentro y fuera del país; y varios programas de desarrollo, entre los que destacan el programa Okupa, Creando Chile en mi barrio, Haz tu tesis en cultura y Embajadas Culturales, entre otros.

Los énfasis sobre los cuales desarrolla su actividad el CNCA son cinco:

1. Fomento de la creación: realizado por medio de cinco fondos concursables, de carácter anual, dependientes del CNCA: el Fondo para las Artes, Fondart, destinado a promover la producción artística nacional, y el cual es concursado en dos modalidades (Fondart Nacional y Fondart regional). Junto a estos, el Fondo Nacional de Escuelas Artísticas, destinado a apoyar la actividad de las escuelas y licencios artísticos del país, y los fondos sectoriales del libro, la música y el audiovisual.
2. Descentralización: además de promover la participación en un Fondart regional, exclusivamente para facilitar el acceso de las regiones a los fondos de cultura, se ha trabajado, durante los últimos años, en

el establecimiento de sedes del CNCA en todas las regiones del país, de tal forma, que la información provista por el CNCA pueda ser accesible para todos los chilenos. Por otra parte, se trabaja, también, en mejorar la presencia de Chile en diversas instancias y organismos internacionales multilaterales ligados al ámbito cultural.

3. Acceso y participación: desde el CNCA se promueve, también, mediante diversos programas, el desarrollo de una oferta de espectáculos y muestras artísticas en todas las regiones del país, de forma tal que se amplíen las oportunidades de asistencia a espectáculos culturales de buen nivel, como también la posibilidad de participar de programas y proyectos de extensión cultural.
4. Infraestructura: dentro de este punto, se ha proyectado, en los últimos tres años, el levantamiento de Centros Culturales en ciudades sobre 50 000 habitantes, así como también el levantamiento de una red de teatros nacionales.
5. Patrimonio: en lo que respecta al patrimonio, destaca el trabajo realizado en la creación de una Cineteca nacional, así como la realización de programas conjuntos con otras organizaciones en relación con el patrimonio inmaterial.

Políticas culturales de Chile: participación regional en cuenta satélite en cultura

La cuenta satélite en cultura es un sistema de medición económica de las actividades y productos del sector cultural, iniciado desde el 2000 en adelante en un esfuerzo conjunto de los países miembros del Mercosur.

Este trabajo permite establecer una mirada comparativa de la actividad cultural y su impacto en la economía de cada país y de la región.

En el caso de Chile, sus resultados identifican el aporte de las industrias culturales al PIB en un 1,3 %, superior al de otros importantes sectores de la economía del país, como la pesca y la agricultura, indi-

cando la importancia que actualmente tiene la cultura en el desarrollo económico del país⁴.

Políticas culturales de Chile: desafíos a futuro

Los desafíos de las políticas para el fortalecimiento de las industrias culturales en Chile apuntan, básicamente, al desarrollo de cuatro puntos, entre ellos:

- Fortalecer la industria dedicada a la producción y servicios de bienes culturales.
- Reunir en una sola institución los organismos que trabajan en el ámbito de las políticas públicas culturales, integrando en un solo organismo al Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, y la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos de Chile (DIBAM).
- Generar una mayor articulación entre las políticas de desarrollo cultural implementadas por el CNCA y las políticas desarrolladas por los Ministerios de Hacienda, Educación y Trabajo, con el fin de mejorar y profundizar las iniciativas planteadas a nivel nacional.
- Mejorar las condiciones de acceso y aumentar los niveles de consumo cultural per cápita en el país, por medio de la generación de políticas públicas adecuadas al país y a cada una de las regiones que lo componen.

Es necesario profundizar, también, en la realización de estudios e investigaciones en el área de la gestión cultural, la producción artística y la industria cultural⁵, los cuales proveen los insumos indispensables

⁴ Los presentes datos fueron consignados a partir del informe elaborado con posterioridad a la reunión de Caracas de mayo de 2006, y publicados en el libro *Cuenta satélite de cultura: primeros pasos hacia su construcción en el Mercosur*, CALCAGNO, NATALIA; PÉREZ, VERÓNICA (eds.).

⁵ Hasta ahora, el CNCA realiza estudios censales sobre consumo cultural en el país, los cuales, junto con el trabajo realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas, constituyen, prácticamente, las únicas fuentes disponibles para el estudio de las actividades de la industria cultural en Chile.

para el análisis y evaluación de programas y proyectos, así como para el planteamiento de nuevas mejoras en las políticas culturales.

Todo lo anterior, en sintonía con los esfuerzos que realiza el país en materia económica, educativa y social, puentes fundamentales para el desarrollo de una industria cultural armónica e integrada al desarrollo de la nación, capaz de ver en el desarrollo de la actividad artística una profundización de las relaciones entre artes, sociedad, cultura y ciudadanía.

Bibliografía

- CALCAGNO, N.; PÉREZ, V. (eds.): “Cuenta satélite de cultura: primeros pasos hacia su construcción en el Mercosur”. Consultado el 30 de junio de 2010, desde el sitio http://www.cceproyectos.cl/uvic/?page_id=44
- GETINO, O. (2001). *Las industrias culturales del Mercosur. Observatorio de Industrias Culturales de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires. Consultado el 30 de junio de 2010, desde el sitio http://sinca.cultura.gov.ar/archivos/documentacion/investigaciones/ind_cult_en_el_mercosur.pdf
- LÓPEZ, L., POBLETE, P. (2004). “Indicadores para el sector cultural en Chile”. Portal Iberoamericano de Gestión Cultural, *Boletín GC: Gestión Cultural N°7: Indicadores y estadísticas Culturales*, abril de 2004. ISSN: 1697-073X.
- ZAPIOLA, J. (1852). *Semanario Musical*. Imprenta de Julio Belin y ca. Santiago.
- (1872-1874). *Recuerdos de 30 años*. Santiago de Chile: Imprenta El Independiente.

Documentos

- Encuesta de consumo cultural 2004 – 2005*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Encuesta nacional de participación y consumo cultural 2009. Síntesis descriptiva. Unidad de Estudios y Documentación, Departamento de Planificación y Estudios, Consejo Nacional de Cultura y las Artes.

V^a Convención Nacional de la Cultura 2008; regiones: desarrollo e identidad. Consejo Nacional de la Cultura.

MITOS Y REALIDADES DEL AULA DIGITAL EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI*

¿LA ESCUELA LATINOAMERICANA EN TRANSICIÓN DI- GITAL? DEL DESÁNIMO A LA MOTIVACIÓN

AC. ROBERTO IGARZA

Mi presentación tiene por objetivo desarrollar, brevemente, el escenario latinoamericano en la materia, contextualizar lo que está sucediendo en nuestro país y ofrecer una perspectiva integradora e inclusiva de los agentes del cambio.

Para comenzar, debo decir que las preguntas que nos sugiere el paradigma digital son muchas, incluso, puede ser que impliquen una distancia focal excesiva para el horizonte temporal que nuestra humanidad impone. Si se pretende un análisis exhaustivo, se corre el riesgo de perder el sentido mismo de la búsqueda que, en el caso de la educación digital, es mejorar los resultados del aprendizaje mediante la introducción de tecnologías de la información y de la comunicación en las estrategias pedagógicas. Tal vez, lo que ha sucedido es que no hemos establecido las buenas preguntas. Probablemente, parte de la situación actual no se deba tanto a la falta de respuestas como a la particular aversión a revisar los supuestos incluidos en las preguntas que nos hemos hecho durante tanto tiempo, desde los albores de la “informática educativa”.

Parte del problema reside en que no hemos observado lo suficiente lo que los jóvenes y los más pequeños son capaces de hacer en los entornos digitales. El último Informe de Generaciones Interactivas en la Argentina indica que los pequeños están pasando una parte, cada

* El martes 9 de noviembre se realizó, en la sede de la Academia, una mesa redonda sobre “Mitos y realidades del aula digital en la escuela del siglo XXI”, en la que participaron los académicos doctores Roberto Igarza y Alberto Taquini (h), y el Dr. Luis Yarzábal. La presentación estuvo a cargo del académico presidente Dr. Horacio Sanguinetti.

vez más significativa de su tiempo de ocio, en entornos digitales. Por primera vez, así lo señala este informe, el tiempo dedicado a la interacción digital es superior al treinta por ciento del total de tiempo de ocio, lo que podría ser natural cuando se observa la cantidad de niños que en edad escolar tienen computadora en su hogar, acceden a ella en la escuela, o en ambos lugares. Son menos los que llevan una portátil de un lugar a otro, pero ese fenómeno no dejará de crecer en los próximos tiempos, con los consecuentes resultados. Lo que supone que ese tiempo podría aun ampliarse. Ante esta situación, en la que las computadoras terminan cada vez más tempranamente en manos cada vez más pequeñas, ninguna respuesta parece ser suficiente. Siempre regresamos al punto cero. ¿Cuál debe ser el enfoque pedagógico? Lo único verdaderamente reconocido es que, a medida que se toma distancia de la perspectiva tecnocéntrica, emerge el valor del contexto, de la situación, de la mediación pedagógica, de la participación y del contenido.

Circulan por allí abundantes supuestos acerca del aprendizaje, mientras que las hipótesis con las que se abordan los aspectos didácticos parecen debilitarse con demasiada rapidez, expuestas a realidades tan diferentes como contextos o modelos de mediación y estrategias pedagógicas existen. Una parte relevante de estos supuestos e hipótesis de trabajo puede inculcar, incluso razonablemente, cierta aprehensión por parte de los docentes, al menos más distancia o temor que empatía y motivación. Por ejemplo, una de las publicaciones más recientes del Departamento de Educación del gobierno federal de Estados Unidos prescribe poner a los alumnos en el centro y empoderarlos para que tomen el control de su propio aprendizaje. Anclado el paradigma en el aprendizaje y en la traslación del control hacia al alumno, es natural que más de un docente exprese inquietudes. Son muchos los que optan por interrogarse hacia dónde nos lleva el paradigma digital y si no existe un riesgo pedagógico cuyo origen no es solo tecnológico.

Ese tipo de inquietud despierta la sospecha de que existen riesgos que no se han medido o que ni siquiera se vislumbran, comenzando por el riesgo de aparente menor impacto, el de quedar paralizados

frente a la creciente digitalización de la producción y circulación del conocimiento y a las nuevas formas de consumo cultural, o el de quedar perplejos y confundidos por la volatilidad de la oferta tecnológica. Hace poco tiempo atrás, estando en Brasil, alguien me preguntó: “En realidad, la experiencia se parece mucho a la del quirófano. Si existe un riesgo quirúrgico, ¿usted pondría su salud en manos de cualquier equipo médico con la tecnología más avanzada?”. Le respondí que siempre existe riesgo quirúrgico, y que no lo haría. Saber manipular las tecnologías más avanzadas no es suficiente. De hecho, saber manipular las tecnologías de la información y de la comunicación son una condición necesaria, pero no suficiente. Al igual que en el quirófano, se trata de practicar estrategias que integran a su justo valor y en su justa medida las tecnologías, para lograr lo que se desea o lo que es factible en un contexto que se descubre paso a paso. En el quirófano, la tecnología no alcanza para dar una respuesta contextualizada. Aun cuando mediante la auscultación preventiva se conozca *a priori* más o menos cuál es el problema, el descubrimiento implica, más que destrezas, experiencia previa para hacer uso de las técnicas adecuadas de manera lo más apropiadamente posible. Además, se trata de una intervención donde lo grupal y la especialización son esenciales, pero al mismo tiempo, el proceso exige un liderazgo fuerte. Sepan disculpar la parte indebida de la analogía que acabo de proponer.

Ante las incertezas respecto del nuevo contexto, muchos docentes tienden a retroceder. Les hemos estado pidiendo iniciativa individual. Las prácticas que estamos observando requerirían un docente mucho más implicado de lo que las políticas públicas están obteniendo con los planes actuales. Deberíamos revisitar las preguntas acerca de su rol. Deberíamos, también, darles otra prioridad a sus competencias, reequilibrando los enfoques claramente predispuestos a descargar la responsabilidad en el aprendizaje. Si se prefiere, ante el grado de avance de las ideas en torno a una Escuela 2.0, como ya se habla en varios países, incluso en España, debería rápidamente ampliarse el debate, partiendo de las implicancias de la pérdida de asimetría en el au-

la, hasta las nuevas configuraciones de la relación entre los diversos actores sociales de la comunidad educativa. Cabe reconocer que es imposible anticiparse a la cultura 2.0, que está penetrando las fisuras del sistema escolar por falta de anticipación. El cambio generacional entre los padres y entre los docentes ya lo ha dejado en evidencia. Lo que queda es moderar el proceso, fijar políticas públicas e institucionales para gestionar el cambio. La gobernanza del proceso, como en toda transición, es determinante.

El proceso lleva una marcha acelerada en numerosos países. Basta con relevar lo que sucede en Portugal, donde, con una rapidez extraordinaria, se implementa una política pública de distribución de computadoras a más de quinientos mil niños. O en España, donde el plan concierne la adaptación de sesenta mil aulas con setenta mil docentes capacitados, es decir, los cursos de un millón y medio de estudiantes de quinto y sexto año de primaria y los primeros años de la Escuela Secundaria Obligatoria. Además de los planes de las Autonomías que, al igual que en otras partes del mundo, evidencian cuánto las jurisdicciones escolares pueden volverse un factor crítico a la hora de aplicar políticas públicas nacionales, y cuánto estas suelen ser críticas para la implementación de las políticas jurisdiccionales. En el territorio de Estados Unidos también conviven muchos planes. Si hay que detenerse en uno, lo haría en el plan nacional, cuya finalidad es integrar los planes que se llevan a cabo a nivel local o de los estados, relevar y darle cierto ordenamiento a lo que se realizó con toda libertad y autonomía. Con ese objetivo, se distinguen dos orientaciones. Una, vinculada a la conectividad, articulando las iniciativas de los estados. Por ejemplo, en el estado de California, se trata de brindar conectividad a las escuelas y bibliotecas, ¡un detalle para no dejar pasar! Otra, que promueve una cofinanciación de las iniciativas de los estados y comunidades locales. En síntesis, desde el plano nacional, se enfatiza el valor de la conectividad y se promueve la descentralización controlada, mediante programas de cofinanciación.

En Latinoamérica existen numerosas iniciativas. Entre otras, la de Guatemala, Nicaragua, Paraguay, Colombia, México y Perú. La mayoría de ellas tiende a concretarse bajo alguna variante del sistema: una computadora, un alumno. Como no podemos detenernos en cada uno, pondremos el foco en algunos componentes que nos parecen interesantes. Por ejemplo, en el caso de Perú, con un plan que en una primera etapa implica la distribución de más de doscientas mil *netbooks*, de las dos millones setecientos mil proyectadas, me permito destacar que comenzó a desarrollarse en la periferia, en territorios alejados de la capital, alejados del epicentro administrativo del sistema educativo. En Brasil, donde treinta y ocho millones de alumnos se vinculan con el sistema educativo de gestión pública, coexiste una diversidad de planes a nivel de los estados, con un plan federal que tiene como eje principal la conectividad entendida como la condición previa para el desarrollo de los programas locales. Se trata de alcanzar a todas las escuelas con una conectividad lo más elevada posible en el más breve plazo posible. La conectividad es, al igual que en los EE. UU., una iniciativa federal. En San Pablo, en particular, asistí a un interesante debate que, por tratarse de un territorio de características similares al de la provincia de Buenos Aires, tiene un especial interés. Ambos distritos son los más cuantitativos en su país. El debate ponía el foco en los contenidos curriculares y en los materiales. En ninguno de los debates en los que participé, la cuestión fue tecnológica. Estoy convencido de que, alejada de toda tentación tecnocentrista, la reflexión debe ser orientada por las prácticas sociales y culturales. La preocupación debe estar en cómo ajustar la didáctica, las estrategias pedagógicas, los contenidos curriculares y los materiales, cuando los procesos áulicos adoptan tecnologías de mediatización individuada.

Me referiré ahora a algunos aspectos de estos planes que, *a priori*, son menos centrales, de naturaleza, si se quiere, más técnico-operacional, pero que pueden actuar, al menos por momentos, de manera determinante sobre el éxito o el fracaso de la implementación. En ese sentido, México nos ofrece los resultados de una experiencia que

ya tiene cinco años. El Programa Enciclomedia está centrado en un banco de recursos multimediales organizado sobre la base del currículo escolar, accesible desde miles de aulas equipadas con una computadora y pizarra. Siete de cada diez inmuebles escolares recibió equipamiento como parte de este plan. Del análisis de los resultados de la evaluación surge que, de las ciento cuarenta y cinco mil aulas de quinto y sexto grado implementadas, el 45 % estarían inoperantes y cincuenta mil pizarrones electrónicos ya no funcionarían. Algunos investigadores del ILCE, Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, un centro de investigación y desarrollo con sede en México, financiado por ese Estado y numerosos países de la región, identifican como uno de los principales problemas del modelo, el soporte técnico por parte de los proveedores. Según las estadísticas, este puede demorar hasta quinientos días si se trata de la reposición de un artefacto. Pero existen otros factores que la experiencia mexicana también deja en evidencia. En promedio, se produjeron tres robos de equipamiento por jornada. Las cuestiones de seguridad desbordan el concepto aplicado a la informática, incluso a la protección de los servidores donde residen los repositorios locales y a las computadoras que quedan en la escuela. Si nos detenemos a pensar en que cada vez más niños y jóvenes partirán a sus casas con una computadora en la bolsa o en la mochila, todos los eslabones de la seguridad importan. El soporte técnico y los reales costos de la pérdida y del reemplazo –incluidos el “costo” pedagógico y el de la privacidad de los datos– deben ser considerados en el nivel que el contexto latinoamericano exige. ¿Cómo estamos considerando la seguridad física en nuestros planes? Son escasas aún las experiencias concretas y masivas como para perder la oportunidad de explotar las evaluaciones ya realizadas en todos sus detalles.

Argentina es el primer país de talla mediana que concreta un plan 1-a-1. Su verdadero impacto solo puede ser interpretado si se lo considera como parte de una política estructural de inclusión que se completa en la interacción con otras de igual sentido, si se lo pone en relación con la asignación universal por hijo y con la televisión digital te-

rreste. Responde a una política pública de inclusión. El proyecto Conectar Igualdad, que desarrolla la dimensión digital de la inclusión y que ya lleva distribuidas algunas decenas de miles, prevé la distribución de tres millones de computadoras en total, según los datos que son públicos. Solo en la provincia de Buenos Aires se van a entregar en el orden de un millón de *netbooks* durante el año 2011. Lloverán *netbooks*. Eso significa que debemos prepararnos y usar el instrumento que mejor responde ante la lluvia: el paraguas. Si va llover como pronostican, hay que prepararse rápido. La dosis puede ser muy fuerte.

Como si esto fuera poco, se adiciona la complejidad de articular los planes provinciales, sobre todo a nivel de capacitación y conectividad. Todos ellos se focalizan en uno o más años de las Escuelas Primarias. San Luis, precursora en la materia, como ha sido ampliamente difundido en los medios de comunicación. La Rioja y su programa “Internet para todos” y las sesenta mil *netbooks* adquiridas en los últimos meses. Y otras, como Chubut, Córdoba y Río Negro, con su programa de aulas móviles. La ciudad de Buenos Aires, que cuenta con un proyecto en fase piloto que concierne a ciento setenta mil escolares y catorce mil docentes. La provincia de Buenos Aires, que con características muy diferentes a la ciudad de Buenos Aires, más parecida al estado de San Pablo que a la ciudad de San Pablo, tiene un proyecto que comprende cuatro mil cuatrocientas escuelas, de las cuales, solo trescientas tienen conectividad, y mil doscientas más, distribuidas en su inmenso territorio, la tendrían durante la primera etapa. Dada su escala y peso relativo en la estructura del sistema escolar, me detendré un poco más en este plan provincial.

La provincia de Buenos Aires tiene más de doscientos mil docentes al frente de clases. Las sesenta mil *netbooks* que comprende el plan de la provincia de La Rioja no alcanzarían para cubrir el municipio más populoso del Gran Buenos Aires. Se trata de un océano, de la mayor experiencia de financiamiento para el Banco Interamericano de Desarrollo, el más grande de los desafíos que ha enfrentado en programas de educación digital en la región. En primer lugar, el plan pro-

vincial prevé, en los próximos, años destinar los esfuerzos exclusivamente a las clases de los dos últimos años de escuela primaria, de modo de operar sobre las competencias que deben tener los alumnos que seguirán inmediatamente después en la escuela secundaria connotada por el paradigma Conectar Igualdad. En segundo lugar, que la capacitación de los docentes será central en el dispositivo de educación digital y que, para ello, utilizará los Centros de Investigación y Experimentación (CIE), distribuidos en toda la provincia, como los puentes de enlace con el territorio, beneficiándose, así, con la experiencia que estos tienen en las actividades de capacitación programada de los docentes. La capacitación no solo es considerada prioritaria, sino que debe anticipar la implementación tecnológica del plan. Tercero, considerando que el contexto de la escuela primaria así lo exige, los recursos y materiales serán una prioridad. Cuarto, la escala territorial y humana de la provincia representa el mayor desafío. Para desplegar rápidamente el proyecto y alcanzar a tantas aulas dispersas geográficamente como sea posible, adoptará una combinación de estrategias: *netbooks* individuales, laboratorios móviles y fijos. Otro de los rasgos distintivos consiste en considerar las escuelas rurales desde la primera etapa. Es evidente el valor simbólico, y a la vez concreto, que tiene que llegar rápidamente donde el sistema tradicional llega con cierto retardo, donde los docentes se encuentran más distantes geográficamente del epicentro del sistema, haciendo que el proyecto les resulte asequible, como puede serlo para los docentes y alumnos de las grandes ciudades. Con el mismo sentido, en el marco del Gran Buenos Aires, implica comenzar por las escuelas con índices extremos de vulnerabilidad social, aquellas donde nunca hubo un laboratorio de TIC, en lugar de empezar por aquellas donde el laboratorio existió, fue y es aún subutilizado. La prioridad incluye las escuelas de jornada completa, donde los alumnos pasan más horas. El plan prevé la conectividad en una primera etapa, a través de diez mil puntos de conectividad inalámbrica, es decir, seis aulas por escuela conectada. El último de los rasgos distintivos es la incorporación de los docentes-bibliotecarios al

sistema; por un lado, como parte de una estrategia de revalorización de la lectura, y por otro, para dejar expuesta la relevante función de administrador local de los contenidos digitales.

Si bien las problemáticas provinciales son diferentes en la medida en que son inherentes a la combinación de escala, dispersión geográfica y nivel escolar de cada jurisdicción, en todos los territorios el cambio en los comportamientos sociales y en las formas de producir y compartir conocimiento, encuentran en los niños y adolescentes sus exponentes más emblemáticos. Si esto implica, de algún modo, que la inclusión de los alumnos está asegurada, lo que se necesita es garantizar la resignificación del rol docente en el aula, a partir de una apropiación pertinente de las herramientas para integrarlas en las estrategias con la finalidad de obtener mejores resultados. Si lo otro está asegurado, si a medida que las computadoras se derraman sobre los bancos de escuela, los alumnos se integran con facilidad al sistema, lo que debe ser una prioridad es la inclusión temprana del docente.

Si en algún lugar, todavía, se está por empezar, la prioridad debe tenerla el rol docente. Siempre se puede revisar lo que estamos haciendo y cambiar lo que se puede mejorar. Estamos asistiendo a un salto cuali-cuantitativo extraordinario en las competencias digitales del sistema educativo; un profundo cambio que influirá en la vida de millones de personas en Latinoamérica. En el contexto que acabo de describir de manera simplificada, es imposible que las tensiones no emerjan a medida que las computadoras lleguen a clase, si antes no se logra una definición previa de los usos, del sentido pedagógico y de las maneras de apropiación posibles por parte de los docentes. Consideremos primero a los docentes. El “riesgo quirúrgico” no desaparecerá, pero será menos gravoso si quien lidera el proceso está apto, aun cuando las herramientas no sean todo lo sofisticadas que podrían ser.

Durante este año, analicé numerosos presupuestos oficiales y doce adjudicaciones de equipamiento de educación digital en Latinoamérica. Los resultados fueron: entre el setenta y cinco y ochenta por ciento de los recursos de inversión fue destinado al equipamiento. De diez a

dieciocho por ciento del presupuesto fue para el acondicionamiento edilicio e infraestructura técnica específica, cableado eléctrico y soporte para la conectividad. Menos del diez por ciento para otras actividades e inversiones, como la capacitación docente. ¿Visión tecnocentrista? ¿Qué es lo importante? Por otra parte, tal vez no estamos incluyendo en su justo valor algunos costos posteriores no evidenciados en la implementación, como el costo del mantenimiento, el servicio de conectividad, el de la protección y la reposición por robo o vandalismo. Después del análisis de algunas cifras de las instituciones de financiamiento internacional, la suma de todos los costos adicionales podría llegar a ser del orden de entre el treinta y cincuenta por ciento del costo total de proyecto durante toda su duración. Desde esta perspectiva, cabe preocuparse, ya que el sistema debe financiarse a largo plazo. Este camino no tiene retorno. A medida que reviso las cifras, más me preocupo.

Nótese, además, que, en la práctica, algunos actores sociales y componentes técnico-pedagógicos tienen un rol disminuido respecto del que deberían tener, como los capacitadores, el apoyo técnico pedagógico en un primer nivel, los administradores de red. ¿Cuántos administradores de red hay en las escuelas en condiciones de proveer el soporte que se va a necesitar? ¿Cuánto apoyo técnico de segundo nivel se ha previsto? Responder a un despliegue de estas magnitudes requiere vías de comunicación para la asistencia técnico-pedagógica de otro orden, como podría ser un *call center*. Lo que está por venir es un cambio muy importante, que concierne a millones de personas. La etapa del proyecto piloto es parte del pasado. Ese es el gran cambio dentro del cambio. En la Argentina estamos pasando de una etapa muy circunstanciada, sesenta mil allí, cincuenta mil aquí, a una dimensión masiva que exige un dispositivo de otro nivel de complejidad.

Un cambio que, extrañamente, no parece incluir ni todos los actores sociales ni todos los espacios escolares. Estamos olvidando a algunos agentes que no deberían, de ningún modo, estar ausentes. La biblioteca escolar necesita una resignificación. Es tan evidente como

que los alumnos, solos, no van. Tenemos dificultades en convencerlos de que los libros valen la pena. Algunas estrategias son positivas y dan resultado, pero de ningún modo lo estamos logrando tan masivamente como desearíamos. Es el momento para la esperada revalorización. Solo falta que se la admita y esta se asuma como parte integrante de un proyecto en el que los nuevos lenguajes y soportes requieren nuevas competencias lectoras. Movilizar la biblioteca a favor del cambio podría implicar un anclaje local y, a la vez, un entrecruzamiento más eficiente de los programas de promoción de la lectura y de educación en medios. Los bibliotecarios, ausentes hasta ahora de todas las políticas públicas que he analizado, reconocidos como actores sociales al mismo título que los demás agentes de la comunidad educativa, pueden jugar un rol protagónico en la gestión de los contenidos digitales y en el análisis de los accesos a los contenidos del servidor local; funciones que requieren competencias que a los perfiles técnicos les resultará más difícil incorporar. Como a veces las cifras expresan mejor la situación, valga la mención de que hay tres mil posiciones de docente-bibliotecario en el nivel primario en la provincia de Buenos Aires, agentes que pueden estar a favor del cambio, o no. ¿Usted elige?

Están ausentes, también, hasta el momento de las políticas públicas de educación digital, las familias. Las necesitamos. Las *netbooks* van a todos los hogares. Penetran en hogares de bajos recursos, donde los niños no vieron nunca a los progenitores con un libro o un diario en las manos. En algunos casos, incluso, llegan con posibilidad de conectividad, como podría ser el caso del plan que Paraguay está proyectando. Convengamos que el valor simbólico y mediático del dispositivo computacional no es el mismo que el de un manual de texto escolar. A la vez, el uso responsable de la red y de las TIC, en general, requiere consenso. Es hora de un nuevo pacto. En este sentido, la familia no puede estar ausente de las políticas públicas.

Para terminar: si lo que inspira estos programas es la inclusión, simultáneamente debe promoverse la incorporación de toda la comunidad educativa y evitarse la autoexclusión. A los directivos escolares,

un poco ausentes en las primeras etapas, no se les puede pedir que intervengan sobre un sistema que no gestionan, pero del cual siguen siendo los responsables finales a nivel institucional. Deben agregarse las estructuras de supervisión y control, las que deberían intervenir en la evaluación para enriquecer el trabajo de campo, las métricas, el relevamiento y el análisis de datos.

Como hemos visto, es un sistema complejo con diversas dimensiones que interactúan de forma sistémica. Tiene una dimensión institucional, una dimensión económica, una dimensión pedagógico-cognitiva, una cultural y una social. Olvidarse de alguna provocaría que el efecto deseado no se cumpliese como estaba previsto. El balance debe ser integrador de todos los espacios públicos, semipúblicos y privados, donde el sistema tendrá efectos. El aula, el pasillo, la plaza, el hogar. Es indispensable reconocer que habrá percolación social; que al llevar la computadora a casa, algo va a suceder. Cualquiera sea la forma en que se ejecute, el dispositivo de educación digital debe tener al docente como protagonista. Necesitamos maestros del cambio.

Muchas gracias.

EL PLAN CEIBAL: UNA EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN DIGITAL Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA*

LUIS YARZÁBAL¹

El Plan CEIBAL, instalado en el Uruguay por iniciativa de la Presidencia de la República en el año 2007, va camino a consolidarse como política pública de inclusión social. Fue diseñado, coordinado y conducido por una comisión interinstitucional que integró a organismos estatales de los sectores tecnológico, educativo, de telecomunicaciones, de innovación y de gobierno electrónico. Su meta inicial de entrega en propiedad de una computadora portátil con conexión a Internet a cada alumno y docente de educación primaria pública, fue alcanzada en 2009, a dos años y medio de iniciado. Aunque todavía está en proceso de instrumentación, por lo que aún no ha sido suficientemente evaluado, los hallazgos preliminares muestran que ha reducido la brecha digital, ha proporcionado una herramienta didáctico-pedagógica que está siendo validada por el sistema educativo y cuenta con amplia base de apoyo político y social.

Introducción

El Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (CEIBAL) es uno de los instrumentos adoptados por el Estado uruguayo para estimular la inclusión digital, la democratización del conocimiento y la transformación educativa.

Fue impulsado fuertemente desde la Presidencia de la República en el período 2005-2010, sobre la base de la convicción de que ofrecería igualdad de oportunidades a las niñas y niños uruguayos para

* La conferencia se complementa con un PowerPoint que puede descargarse del siguiente enlace: http://www.acaedu.edu.ar/images/stories/trabajos_2010/publicas/PowerPoint-Yarzabal.ppt.

¹ Doctor en Medicina. Exdirector del IESALC-UNESCO. Expresidente de la Administración Nacional de Educación Pública, República Oriental del Uruguay.

acceder “a la comunicación, a la información y el conocimiento”, y constituiría una “fuerte apuesta a la salud, a la educación, al empleo calificado, a la protección social, a la innovación tecnológica, a la investigación científica, al crecimiento económico con justicia social, al desarrollo productivo y sustentable, a la identidad nacional y a la inserción internacional...”².

Está inscripto en el Programa de Equidad para el Acceso a la Información Digital (PEAID), del Plan de Equidad diseñado por el Gobierno Nacional en 2007, y estableció como meta inicial universalizar, en el primer nivel del sistema educativo uruguayo, el acceso a computadoras portátiles e Internet antes de la culminación del año 2009.

Se inspira en el modelo elaborado a partir de la concepción del Massachusetts Institute of Technology (MIT) y denominado “Una computadora por niño” (OLPC)³, pero apuesta no solo a reducir la “brecha digital” que separa a quienes poseen de quienes no disponen de las tecnologías de información y comunicación, sino a promover la “inclusión digital”, con el fin de atacar las desigualdades económicas y culturales que provocan marginación y exclusión social, por la vía del dominio y el aprovechamiento generalizado de las TIC.

Creación y conducción

El Plan fue puesto en marcha mediante decreto presidencial⁴, el cual dispuso que se realizaran “los estudios, evaluaciones y acciones necesarios para proporcionar a cada niño en edad escolar y a cada maestro de la escuela pública un computador portátil, capacitar a los docentes en el uso de dicha herramienta y promover la elaboración de propuestas educativas acordes con las mismas”.

² VÁZQUEZ, TABARÉ (2010). Discurso pronunciado en Marrakech, Marruecos, el 17 de marzo de 2010. Texto completo en La Onda Digital

<http://www.laondadigital.com/LaOnda/LaOnda/476/A3.htm>.

³ En línea: <http://www-static.laptop.org/es//index.shtml>.

⁴ Presidencia de la República Oriental del Uruguay. Decreto N.º 144/007, de 18 de abril de 2007..

Fue concebido como un proyecto intersectorial e interinstitucional, cuya coordinación, desde 2007 a 2009, estuvo a cargo de la Presidencia de la República y del Laboratorio Tecnológico del Uruguay (LATU). A principios del 2010 se creó el Centro para la Inclusión Tecnológica y Social (CITS)⁵ como persona jurídica de derecho público no estatal, destinada a asegurar su continuidad y administrar otros programas estratégicos. Desde entonces, el CITS quedó a cargo de la coordinación del Plan.

Una comisión política, integrada por representantes del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), de la Agencia para el Desarrollo de Gestión Electrónica y la Sociedad de la Información y del Conocimiento (AGESIC), de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) y de la Administración Nacional de Telecomunicaciones (ANTEL), es la encargada de definir las políticas que rigen todo el Plan Ceibal.

Además, una Comisión de Educación asesora en temas educativos, desarrolla la propuesta pedagógica, impulsa las líneas de acción comprendidas en ella, implementa las fases del desarrollo profesional de los docentes y les brinda apoyo técnico.

Principios orientadores

El Plan habría de instalarse en el sistema educativo de un Estado que concibe a la educación como un derecho humano esencial y la considera un bien público que debe ser ofrecido de forma gratuita, laica, obligatoria, democrática y participativa, a todos sus habitantes, con los más altos niveles de calidad, durante toda la vida.

A la vez, debía enmarcarse en una política educativa integrada a las políticas públicas y sociales, signada por los principios de equidad

⁵ Ley N.º 18 640, del 8 de enero de 2010.

y democratización del conocimiento, y sustentada en la interinstitucionalidad, la intersectorialidad y la territorialidad.

Dentro de ese marco conceptual, correspondía situar el Plan en el ámbito de un proceso de incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)⁶ al sistema educativo público, en virtud de la identificación de dichas tecnologías como medios potentes para la enseñanza y el aprendizaje que, en tanto prácticas sociales ya instauradas, reclaman la enseñanza oportuna del uso competente de las mismas.

Instrumentación

CEIBAL adoptó la forma de un proyecto con dos componentes fundamentales: uno tecnológico y otro educativo.

El componente tecnológico fue desarrollado e implementado por un equipo de profesionales y técnicos especializados en informática instalado en el LATU. Se instrumentó, progresivamente, desde el interior del país hacia la capital. Su masividad, y las orientaciones de política definidas por el equipo intersectorial instalado para su conducción, determinaron que el tipo de computadora se seleccionara mediante licitación pública internacional, con base en la versión beta 1 del modelo XO adoptado en el año 2006 por la Fundación OLPC⁷.

Las computadoras XO adquiridas son robustas, tienen protección contra el agua y el polvo, pesan poco y se transportan fácilmente. La pantalla es dual, lo que permite la lectura, aun cuando la luz solar incida directamente sobre ella. Poseen una interfaz inalámbrica para la conexión a Internet y a la red Mesh, por lo cual, los equipos, además de poder comunicarse entre sí sin necesidad de antenas específicas, pueden servir de puentes, habilitando la conectividad a Internet a otras

⁶ MARTINIS, PABLO (2010). “La incorporación de las TIC a la educación pública: realidades y desafíos”. En *Una transformación en marcha. Políticas instrumentadas por el CODICEN 2005-2009*. ANEP. Montevideo: Ed. Mastergraf SA.

⁷ En línea: <http://www-static.laptop.org/es/laptop/design/>

que no tengan acceso directo. Están dotadas de un sistema antirrobos, 3 puertos de USB y cámaras de foto y video. Su sistema operativo, Linux, con una interfaz Sugar, se presenta, metafóricamente, de forma similar a los cuartos de juegos infantiles. Consumen poca energía y pueden funcionar con fuentes alternativas⁸.

Estos instrumentos, que son entregados en propiedad a los alumnos y docentes, permiten escribir, leer, dibujar, navegar en Internet, chatear, realizar juegos de memoria, tomar y grabar fotografías, videos y presentaciones de audio, compartir contenido, introducir algunos conceptos de programación, construir circuitos acústicos electrónicos, crear música, elaborar modelos, simulaciones y juegos que incluyen texto, gráficas y video, abrir, compartir y cerrar actividades y manejar dispositivos de almacenamiento USB.

El componente educativo fue elaborado sobre la marcha en el ámbito de la Comisión de Educación y el Consejo de Educación Primaria. En él se establecieron los lineamientos de trabajo y los siguientes objetivos generales:

- Contribuir a la mejora de la calidad educativa mediante la integración de tecnología al aula, al centro escolar y al núcleo familiar.
- Promover la igualdad de oportunidades para todos los alumnos de Educación Primaria, dotando de una computadora portátil a cada niño y maestro.
- Desarrollar una cultura colaborativa en cuatro líneas: niño/niño; niño/maestro; maestro/maestro y niño/familia/escuela.
- Promover la literacidad y criticidad electrónica en la comunidad pedagógica, atendiendo a los principios éticos.

Desde los estadios iniciales se le otorgó especial valor a la formación de los maestros, la cual fue encomendada a docentes del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y a los Centros e Institutos de

⁸ Comisión de Políticas del Plan Ceibal (2009). “El Plan Ceibal, breve descripción y principios de acción”. En *En el camino del Plan Ceibal*. UNESCO-ANEP-FAO-OIM-OPS., Montevideo, Uruguay: Ed. Imprimex S. A.

Formación Docente distribuidos en todo el país. Dicha formación se llevó a cabo al comienzo bajo un formato “en cascada” en cuyo marco los inspectores, directores y profesores de informática del CEIP, debidamente preparados por un equipo de especialistas, trasladaban conocimientos y habilidades a los maestros de aula. Rápidamente, sin embargo, se apeló a la formación directa de los docentes en cursos optativos o talleres, a partir de lo cual se optó por crear la figura del maestro dinamizador. Actualmente, cada escuela dispone de un dinamizador (“maestro Ceibal”), que tiene la función de apoyar a los maestros de aula. Posteriormente, adoptada la resolución de crear un portal educativo para el Plan, se definió el perfil de maestro “contenidista”, creándose los cargos necesarios y administrando su provisión en el ámbito del CEIP.

Resultados

El Ceibal no previó el establecimiento de una línea de base a partir de la cual se pudiera proceder a una rigurosa evaluación de los impactos tecnológicos, educativos y sociales. Ello, no obstante, una vez puesto en marcha, se consideró necesario conformar unidades de evaluación que pudieran estimar con la mayor precisión posible esos impactos. Así fueron instaladas dos, una en la ANEP y otra en el LATU, asegurando su constante interacción y su trabajo coordinado. Las consideraciones que siguen se basan en la información obtenida por esas unidades en el transcurso del año 2009.

Componente tecnológico

La coordinación de este componente se le confió al equipo técnico conformado en el LATU, cuya existencia constituye, en sí misma, un resultado relevante del CEIBAL. Organizado en áreas y departamentos que asumieron la planificación, la logística y la ejecución de las actividades, comenzó su labor determinando la magnitud de la ta-

rea a realizar, creando mapas georeferenciados (que indican, con alta precisión, la distribución geográfica de las distintas unidades del proyecto), planificando el acondicionamiento de las escuelas y diseñando las etapas en que sería ejecutado.

Ese equipo ha instalado una estructura operativa que prepara y gestiona las adquisiciones; asegura la identificación de las escuelas, los niños y las computadoras que les corresponden; coordina su entrega por intermedio de la Administración Nacional de Correos a nivel de los centros educativos, donde los maestros la hacen llegar a sus destinatarios; atiende, a través de un *call center*, las fallas que eventualmente se presenten; coordina con ANTEL la conexión a Internet mediante línea de abonado digital asimétrica (ADSL), tecnología satelital o enlaces inalámbricos; instala filtros de contenidos; y asume el control y seguimiento de las computadoras, contribuyendo a su desbloqueo o reparación cuando aparecen desperfectos⁹.

La entrega de computadoras, la instalación de servidores y el acceso a Internet fueron programados de modo de cubrir primero el interior del país, dejando para el final la cobertura del Área Metropolitana y la Capital. Su instrumentación fue progresiva y se dividió en cuatro fases que se iniciaron en mayo del año 2007, con un proyecto piloto en la Escuela Italia, de Villa Cardal, Departamento de Florida. Se finalizó la entrega de los equipos de Primaria en octubre de 2009, habiéndola realizado en solo veintiocho meses.

A esa fecha, cada uno de los 362 000 alumnos y 18 000 maestros de las escuelas públicas disponían de su computadora personal, y 2 068 de las 2 300 escuelas públicas estaban conectadas a Internet. De ese modo, el Plan CEIBAL logró su meta de entregar al 100 por ciento de los niños y maestros de la educación pública una computadora de bajo costo, especialmente diseñada con fines educativos, dentro del plazo establecido. A fines del 2009 la cobertura llegó al primer año del ciclo básico de educación media, alcanzó también a los centros de

⁹ LINN, Patricia (2009) *Plan Ceibal. Implementación técnica por el LATU*. Uruguay Ciencia, Montevideo. En línea: <http://www.uruguayciencia.com/articulos/PlanCeibalUC N6.pdf>

formación docente, y comenzó a extenderse al sector privado, a través de la asignación de computadoras a precio de costo, que alcanzó ese año a 6 000 alumnos.

Componente educativo

El componente educativo se fue elaborando sobre la marcha con el propósito de transformar la computadora portátil en un instrumento útil para mejorar los aprendizajes y la calidad de la oferta educativa apelando a su uso pedagógico-didáctico, facilitando la formación de los docentes y estimulando la producción de contenidos educativos.

Los recursos digitales educativos son preparados por maestros, formados especialmente y contratados mediante concursos, y su difusión se realiza a través del portal del propio Plan: <http://www.ceibal.edu.uy/>, unido por enlaces a los de la ANEP: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/> y del MEC: <http://www.edu.mec.gub.uy/>.

En el año 2009 se realizó una evaluación preliminar de los resultados del uso educativo de las XO, mediante una encuesta representativa, de escala nacional, dirigida a la población de niños, maestros, directores y las familias de los niños cubiertos por el CEIBAL. El estudio se complementó con el abordaje cualitativo en veinte escuelas del país, con un tiempo de exposición al Plan de, al menos, seis meses, centrando el trabajo en entrevistas personales y grupales en profundidad¹⁰.

La información recogida y analizada muestra que los espacios donde transcurre la experiencia digital de los escolares han cambiado significativamente. La distribución de las computadoras portátiles ha hecho que aumente la importancia de los centros educativos y de los hogares, al tiempo que disminuye el uso de la oferta privada ejemplificada en los “cibercafés”.

¹⁰ SALAMANO, IGNACIO; PAGÉS, PABLO; BARÁIBAR, ANALÍ; FERRO, HELENA; PÉREZ, LAURA y PÉREZ, MARTÍN (2009). *Monitoreo y evaluación educativa del Plan Ceibal*. En línea: http://www.ceibal.org.uy/docs/evaluacion_educativa_plan_ceibal_resumen.pdf

En lo que se refiere al aprendizaje del uso de las computadoras, predomina la aproximación autónoma al manejo de la herramienta informática proporcionada (aprender solo), evidenciándose que cuando la enseñanza está a cargo de otras personas, los niños montevideanos recurren, principalmente, al ámbito familiar (hermanos o padres), mientras que los del interior seleccionan referentes en el espacio escolar (compañeros de clase o maestras).

En cuanto a la aplicación didáctica, el análisis de las respuestas de los docentes pone de manifiesto que realizan actividades de planificación, individuales o grupales, con las XO, por lo menos una vez a la semana, siendo especialmente destacable que un 21 % de ellos las utiliza con estos fines prácticamente a diario.

El análisis de los recursos utilizados por los niños para hacer las labores domiciliarias reveló, por su parte, que la población abarcada por el Plan CEIBAL utiliza un espectro más amplio de recursos, incluyendo, principalmente, aquellos de soporte digital; mientras que la que no cuenta con XO hace uso, principalmente, de medios tradicionales, como enciclopedias, libros y revistas.

Al examinar las actividades realizadas con la XO quedó claro que las más frecuentes son la navegación en Internet, la preparación de presentaciones y la grabación de videos; funciones cuyo uso aumenta, paralelamente, con los grados. Las funciones de escribir, memorizar y dibujar, en cambio, son menos frecuentes, y disminuyen a medida que los alumnos avanzan en edad y formación.

Importa señalar que, al cumplirse dos años del comienzo del Plan CEIBAL, los datos proporcionados por los niños de 3.^º a 6.^º año incluidos en la encuesta indicaron que un 19,6 % de las computadoras XO estaban fuera de servicio por roturas o fallas de funcionamiento. Este fenómeno se ha sostenido y agravado con el paso del tiempo, puesto que el monitoreo del estado de conservación de las máquinas, realizado en abril de 2010 por el equipo de evaluación del Plan Ceibal, con la colaboración de la Asociación Pro-Fundación para las Ciencias

Sociales¹¹, revela que, en ese momento, un 28 % de las XO no estaba en funcionamiento. Entre las causas identificadas se encuentran roturas, 14,2 %; desperfectos en reparación, 6,2 %; y bloqueos técnicos, 3,9 %.

Impactos sociales

Los primeros impactos sociales del Plan fueron investigados mediante una encuesta aplicada en junio de 2009 a 5 682 niños, 7 620 familias, 1 050 maestros y 200 directores de escuelas. La metodología utilizada fue de tipo cuali-cuantitativo, incluyendo entrevistas en profundidad, talleres y grupos de discusión con actores escolares y comunitarios, familias y niños¹².

Las familias de los niños que recibieron su XO, y las autoridades de las escuelas públicas del país, consideran positivos los cambios generados en el comportamiento de los escolares. Según sus apreciaciones, estos pasan menos horas frente a la TV y tienen mayor motivación para concurrir a clases.

El análisis de los resultados muestra que la disponibilidad de la computadora aumenta la motivación de los niños por el trabajo escolar. En los contextos más favorables, el 66,6 % de ellos reconoce sentirse más motivado para la tarea escolar. Entre los niños de contextos menos favorables, la motivación para el trabajo de aula con la XO crece a casi un 80 %.

Al estudiar la percepción de las madres sobre impactos en el comportamiento de los niños, se observa que el 37,4 % considera que buscan más materiales para hacer los deberes o para llevar a la escuela, mientras que el 23,2 % considera que su hijo tiene comportamientos menos conflictivos con otros niños.

¹¹ http://www.ceibal.org.uy/docs/Plan_Ceibal____Informe_Estado_XO__Abril_2010.pdf

¹² MARTÍNEZ, ANA LAURA; ALONSO, SERRANA Y DÍAZ, SERGIO (2009). *Monitoreo y evaluación de impacto social del Plan Ceibal*.

En línea: http://www.ceibal.org.uy/docs/presentacion_impacto_social221209.pdf

Por otra parte, un 80 % de los directores de las escuelas relevadas destacaron que el Plan CEIBAL influyó de forma positiva en factores motivacionales, de aprendizaje y de autoestima de los niños.

Los autores del informe de evaluación comentan que “En síntesis, el acceso a las XO no solo recorta la brecha de acceso a computadoras e Internet, sino que, además, esta posibilidad se aprovecha en forma tal, que iguala los niveles de uso entre aquellos niños que tienen PC común en el hogar y aquellos que no la tienen”.

En lo que se refiere al grado de acuerdo general con el Plan las cifras también son positivas, puesto que un 95 % de las madres de los niños está de acuerdo con el CEIBAL; un 78 % de la población general aprueba que el gobierno invierta recursos en él; y el 71 % de los directores opinan que las familias logran aprovechar el recurso para actividades de comunicación, búsqueda de empleo y comercialización de productos.

Finalmente, corresponde señalar que a medida que se desarrollaba el Plan CEIBAL se fue despertando el interés de actores externos, que se manifestaron de diferentes maneras, incluyendo diversas propuestas de apoyo de la Universidad de la República, de otras instituciones estatales y de organizaciones de la sociedad civil.

La universidad, por ejemplo, ha puesto en marcha el Proyecto Flor de Ceibo, que desarrolla actividades de enseñanza, investigación y extensión, orientadas hacia el seguimiento y estudio de los impactos del Plan, y promueve su fortalecimiento mediante trabajos conjuntos. Dio comienzo en el año 2008 por la vía de un convenio con el LATU, a fin de acompañar el funcionamiento del Plan CEIBAL y hacer aportes al mismo a través de diversas tareas. Trabajan en él decenas de docentes y centenares de estudiantes universitarios que están contribuyendo al proceso de apropiación tecnológica por parte de las comunidades, al tiempo que generan conocimiento en torno a las experiencias que se van realizando: <http://www.flordeceibo.edu.uy>.

La sociedad civil, por su parte, se ha hecho presente a través de la creación de una Red de Apoyo al Plan Ceibal (RapCeibal). Está com-

puesta, fundamentalmente, por profesionales que participan en todo el país en actividades tendientes a facilitar el buen funcionamiento del Plan. Se incluyen entre ellas tareas de capacitación de estudiantes y docentes, talleres para miembros de las comunidades y orientación sobre aspectos operativos de la reparación de las máquinas: <http://www.raCEIBAL.blogspot.com>

Comentarios

El Plan Ceibal constituye un ejemplo exitoso de concepción y aplicación de una política pública intersectorial, coordinada y articulada por diversos organismos del Estado. Al ser concebida como una ambiciosa estrategia de inclusión digital, transformación educativa y desarrollo social, se consideró conveniente encomendar su conducción a una comisión interinstitucional, que incluyó organismos de las áreas tecnológica, educativa, de gestión electrónica, de innovación y de telecomunicaciones.

Luego de superar importantes dificultades de funcionamiento, vinculadas, entre otras cosas, a la ausencia de un proyecto previo, a las diferentes culturas de las instituciones de las que procedían sus integrantes, y al predominio de lo tecnológico en el estadio inicial, el grupo encontró el rumbo, fortaleciendo, sobre la marcha, la instrumentación del componente educativo.

Dos años y medio después de haber sido puesto en marcha, el Plan ha cumplido con su meta inicial de entregar una computadora portátil a cada niña-niño y a cada maestra-maestro del sistema nacional de educación pública del Uruguay, asegurando, al mismo tiempo, su conexión a Internet. Se ha demostrado así la viabilidad del componente tecnológico de una iniciativa que ha logrado instalar en el sistema educativo una plataforma digital en red, descentralizada, que proporciona igualdad de oportunidades en el acceso a computadoras y a la información no solo a las niñas, los niños y sus maestros, sino, también, a los familiares de los alumnos.

No obstante ello, el alto número de XO que hoy se encuentra fuera de funcionamiento por desperfectos mecánicos y electrónicos obliga a tomar previsiones que trascienden las derivadas de la obsolescencia tecnológica. El caso uruguayo revela que este es un inconveniente considerable, no solo porque el sistema requerido para reparar las máquinas es complejo y de alto costo, sino, también, por las implicaciones éticas de las pérdidas, roturas, bloqueos y disfunciones de las máquinas, en la relación alumno/herramienta.

La formulación, ejecución y seguimiento de un proyecto que demostró en los hechos ser de alta complejidad, llevó a la conformación de un equipo de profesionales y técnicos altamente calificados, que desarrolló la capacidad logística y operativa necesaria para conducir los procesos de selección y compra de las máquinas; asegurar su distribución, trazabilidad, mantenimiento y actualización; adaptar las instalaciones eléctricas de todas las escuelas y dotarlas de conectividad; instalar los servidores; ofrecer servicios técnicos móviles y en línea a toda la red; y poner en práctica procesos de evaluación continua del sistema.

Este equipo, incorporado ahora a un centro de inclusión tecnológica y social, constituye hoy uno de los soportes principales del Plan y, con base en su experiencia, se ha transformado en un grupo de referencia para la cooperación técnica bilateral e internacional en caso de que otros países decidan aplicar el modelo o sus variantes en sus propias sociedades.

En lo que concierne al componente educativo, todavía es muy temprano para determinar, con precisión, los impactos, extraer conclusiones y valorar sus perspectivas. No cabe duda de que, como lo sostiene Edith Moraes¹³: “El ingreso masivo de veinticinco, treinta, treinta y dos computadoras personales al aula llevó a una rápida toma de conciencia de que se estaba ante algo sin precedentes, lo que dio paso a la imprescindible instancia de innovación para evitar la improvisa-

¹³ Magister en Educación, directora general del Consejo de Educación Inicial y Primaria (2005-2010).

ción”¹⁴. Pero las consecuencias de esa innovación aún no han podido ser adecuadamente evaluadas, por lo que corresponde analizar, con la máxima prudencia, los hechos producidos y las tendencias en desarrollo.

Sí se puede afirmar, como lo hace Moraes, que “la propia presencia de una computadora por niño modifica la realidad [...] evidenciándose que la unidireccionalidad del aprendizaje en el aula se rompió, y por momentos, todos aprendían. En otras oportunidades, los alumnos enseñaban a los docentes y, sin duda, también los docentes enseñaban a los alumnos; y con mucha frecuencia, los alumnos enseñaban a los alumnos”.

Las evaluaciones preliminares del plan ponen de manifiesto que la computadora está siendo utilizada como herramienta didáctico-pedagógica que, en lo referente a los alumnos, aumenta su motivación, mejora sus índices de asistencia a los centros educativos, facilita la realización de sus tareas de lectura y escritura, y multiplica sus fuentes de información; mientras que, a nivel docente, opera como instrumento poderoso en el apoyo a la planificación de las tareas de actividades educativas dentro y fuera del aula.

En lo que concierne a los docentes, después de algunas resistencias iniciales, vinculadas, sobre todo, a la falta de formación sistemática en el uso de las TIC, la mayoría ha adoptado una actitud de colaboración proactiva –y crítica, cuando es pertinente–, que explica la universalización y sostenibilidad del Ceibal, así como su transformación progresiva de proyecto político/tecnológico en proyecto educativo. La oferta creciente de instancias de formación en servicio a cargo del CEIP y la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD) de la ANEP, que culminaron en 2009 con la realización de múltiples talleres y cursos, así como con la instalación de un docente formador por escuela, contribuyó, en gran medida, a la conformación de esa actitud que está haciendo avanzar sobre bases sólidas el componente educativo del plan.

¹⁴ MORAES, EDITH (2009). Prólogo. *En el camino del Plan Ceibal*. UNESCO-ANEP-FAO-OIM-OPS. Montevideo, Uruguay: Ed. Imprimex SA.

Diversos educadores coinciden en señalar que la formación de los docentes es una de las principales innovaciones que el Ceibal sumó a la propuesta presentada por OLPC al Estado uruguayo. Las bases que fundamentaron la incorporación de esa actividad al plan se elaboraron en el transcurso del análisis y la reflexión efectuados por docentes, directivos y autoridades de educación primaria al examinar los resultados del plan piloto desarrollado en la Escuela de Villa Cardal.

La experiencia uruguaya viene así a subrayar la importancia de salvaguardar el papel orientador de la dimensión pedagógica sobre la dimensión técnica, tanto en el aula como en los órganos de gobierno del plan. Ello, para que la computadora, se ciña, sinérgicamente, a su papel de auxiliar del docente, plasmando la necesaria complementariedad entre la irrenunciable responsabilidad profesional, ética y axiológica, y el dispositivo electrónico.

Corresponde a la escuela aportar a la ciudadanía en formación destrezas que le permitan el mejor uso posible de un instrumento éticamente inerte, al tiempo que genera en ella actitudes críticas que la pongan en guardia ante la vastedad de mensajes de que son portadores la comunicación abierta y el poder tecnológico. En consecuencia, la formación y el perfeccionamiento docente tienen que ser actualizados y profundizados de forma permanente, para orientar a buen puerto el empleo de las herramientas tecnológicas que van surgiendo. Nuestro país tendrá, pues, que seguir estudiando (investigando, experimentando, evaluando) los distintos aspectos del Plan Ceibal, para asegurar que el logro de los fines de la educación sea facilitado por medios nuevos, sin padecer distorsiones originadas en una mala interpretación del papel de tales medios.

DE LA NUBE AL AULA*

AC. ALBERTO C. TAQUINI (H)

La de hoy para mí no es una reunión más; es el inicio de un camino de transformación en la concepción que la academia ha de tener en relación con los contenidos a utilizar en las aulas.

El sistema educativo cruce, fuertemente, en todo el mundo, por las profundas transformaciones que la tecnología y la sociedad le imponen.

No hay duda de que en la sociedad hace falta más educación, pero esto no quiere decir que más educación nos condicione a seguir con más de lo mismo.

El desafío de más educación requiere extender esta más allá de la escuela, tomando a todas las personas, en todas sus actividades, por toda su vida. También, impone un sistema educativo distinto y, en mucho, diferente del actual.

Ello requerirá otro presupuesto educativo, no solo por la distribución de este dentro del sistema escolar, sino también, por la necesaria participación educativa de otros agentes fuera de ese sector. Esto, rea- lizado en armonía con el todo de la sociedad, que exige ponerle equidad al Estado de bienestar.

La educación formal está en crisis en el mundo porque los jóvenes de hoy no solo provienen de una familia distinta, donde todo el protagonismo social cambia, sino también, porque ellos son nativos digitales que se proyectan al mundo inmersos en “la nube”, con el motivador desafío de escudriñar el ciberespacio.

En todas las actividades, la creación que realiza la Argentina ocul- ta, libremente encara los postergados desafíos que tenemos, enca- minándonos hacia nuevos y mejores rumbos.

* La conferencia se complementa con un PowerPoint que puede descargarse del siguiente enlace: <http://www.acaedu.edu.ar/taquini/Taquini-lanubealaula.pps>.

Hoy no haré una presentación que tenga como objetivo la computación ni las computadoras o los teléfonos celulares, ni las ingenierías de sistemas ni el uso didáctico de estas tecnologías, como lo son el logo, los cañones o los pizarrones inteligentes, ni sobre la utilización de la robótica en la enseñanza.

Tampoco analizaré el dilema político-técnico entre la compra de equipos ante la necesidad de su uso eficaz, en función del ritmo de su incorporación escolar y de la caída de los costos de la tecnología.

Todo ello corresponde al área de la tecnología o de los procedimientos de su estrategia de incorporación y uso, pero en definitiva, no son la esencia del proceso educativo; son temas contribuyentes.

Hablaré de cómo usar Internet para mejorar la calidad educativa ordenando los contenidos que están disponibles en el ciberespacio.

Estos conocimientos, por su cantidad y dinámica, rebalsan las posibilidades de los docentes de cualquier sistema educativo.

Esto conlleva la redefinición del rol del docente frente al estudiante y también aceptar los límites reales que corresponden a las potencialidades de su tarea, con la consecuente reformulación de su formación.

Por lo tanto, si el acceso al conocimiento cambia drásticamente por la vinculación directa de este con el educando, también hay que cambiar las actitudes, procedimientos y conocimientos básicos que se deben enseñar.

La educación de un país, por definición, representa la instrucción y los valores de sus ciudadanos, pero hoy, el imaginario público asocia ello casi, exclusivamente, a la escuela, omitiendo el todo, que constituye el teatro de desenvolvimiento de sus habitantes.

Lámina 2. El sistema educativo formal, que lleva en el mundo doscientos años, está diseñado para una sociedad distinta, un marco cultural restringido y una tecnología superada.

La exposición de hoy esta vinculada al porqué y al cómo utilizar Internet para cambiar la calidad de los contenidos que le llegan al alumno en el aula, pero a ellos también le pueden llegar en el espacio,

en el mar, en la playa, en la llanura, en la montaña o en su casa. Esto nos acerca al móvil *learning*.

Lo fundamentaré y lo referiré a lo que he sostenido en publicaciones anteriores y a una experiencia de educación formal que estamos realizando desde el 2003 en una unidad educativa, donde, durante la epidemia de gripe del año 2009, enfrentamos el receso llevando el aula virtual a la casa de los alumnos.

La transición educativa que vivimos nos induce a incorporar Internet en el sistema formal, mientras no aparezcan formas sustitutivas de esta.

Hace pocos días, en los Estados Unidos apareció una película y un libro, hoy *best seller* en ese país, que pone de manifiesto y ratifica la crisis global del sistema educativo formal que estoy describiendo, y que nos impone cambios.

Nuestro objetivo es mejorar la calidad educativa con la incorporación masiva, al aula, de los contenidos culturales de la humanidad que, aceleradamente, ocupan el ciberespacio en lo que hoy llamamos “la Nube”.

PENSAR Y REPENSAR LA EDUCACIÓN

CONFERENCIAS

PRESENTACIÓN DE MONSEÑOR ANGELO VICENZO ZANI*

AC. ALBERTO C. TAQUINI (H)

La Academia Nacional de Educación recibe hoy, en esta reunión pública extraordinaria, a monseñor Angelo Vicenzo Zani, protosecretario del Dicasterio de Educación de la Santa Sede.

Su conferencia de hoy, “La emergencia educativa y las orientaciones de los organismos internacionales”, nos presenta uno de los dilemas fundamentales de la sociedad actual, y nos dará luces sobre la instrucción y la educación.

Monseñor Zani ha seleccionado algunas líneas de fondo de la UNESCO de estos últimos años y en la segunda parte muestra cómo la Iglesia se posiciona frente a estos desarrollos desde su visión de la educación en general, y de la católica, en particular, teniendo en cuenta que en el mundo hay 200 000 escuelas católicas frecuentadas por 60 000 000 de estudiantes.

Monseñor Angelo Vicenzo Zani nació el 24 de marzo de 1950 en Pralboino, Brescia, Italia.

Desde el inicio de su vida académica y sacerdotal, en forma exclusiva e ininterrumpida, monseñor Zani está involucrado en el estudio y la enseñanza de los principios fundamentales de la educación, que los

* La conferencia de Monseñor Angelo C. Zani fue pronunciada en la Academia Nacional de Educación el 5 de septiembre de 2011. Presidió el acto el académico vicepresidente 1.º Pedro Luis Barcia.

enseña y los estudia en términos conceptuales, y también, en forma particular, para toda la educación religiosa.

Desarrolló sus estudios primarios y secundarios en el Liceo del Seminario de la Diócesis de Brescia, donde también cursó los años iniciales de su formación sacerdotal, habiéndose ordenado como sacerdote en 1970.

Completó su formación académica en Roma, primero con el doctorado en Teología, en la Pontificia Universidad Lateranense, para luego obtener su licenciatura en Sociología, en la Pontificia Universidad Gregoriana. Su tesis de graduación sobre Teología y Antropología de la Educación, y la orientación que ya daba a sus inquietudes intelectuales, signaría su vida futura.

Entre 1976 y 1990 fue profesor en el Instituto Arici, de Brescia, y entre 1983 y 1993 enseñó Sociología General y Sociología de la Religión en el Instituto Teológico y Filosófico Pablo VI y en el Seminario de Brescia.

Fue profesor de Didáctica en la Universidad Católica del Sacro Cuore, de Brescia.

Entre 1983 y 1995 fue director de Escuelas de la Diócesis de Brescia.

Dirigió, entre 1994 y 2002, la Oficina Nacional para la Educación, la Escuela y la Universidad de la Conferencia Episcopal Italiana y fue el vínculo entre esta y el gobierno de la República.

Siendo monseñor Zani director de la Oficina Nacional para la Educación, la Escuela y la Universidad de la Conferencia Episcopal Italiana, y teniendo esta el vínculo institucional de relación con el gobierno de la república, participó en el importante debate de política educativa por la modificación del sistema educativo nacional. A partir de él, el Estado italiano deja de tener la potestad monopólica de la educación y se autoriza al sector privado a desarrollar, en forma autónoma, el proceso educativo.

Desde el año 2002 es subsecretario de la Congregación para la Educación Católica de la Santa Sede, donde ha tenido un papel fun-

damental en la relación con las universidades católicas de todo el mundo y ha impulsado la relación de estas con el problema de la globalización.

En 1990, Juan Pablo II promulga la Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, que regula, innovadoramente, la vida de las universidades católicas de todo el mundo. La Iglesia tiene mil cien universidades católicas, algunas de estas pontificias, y cuatrocientos cincuenta facultades eclesiásticas.

En 2002, el Dicasterio de Educación, bajo la responsabilidad de Mons. Giuseppe Pittau, que ya ocupara esta tribuna, y de Mons. Zani, nuestro conferencista de hoy, convoca en la Santa Sede a una reunión de doscientas universidades católicas congregadas por la Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC) que aún preside Mons. Guy-Real Thivierge. La reunión se realizó bajo el lema de *Globalización y universidades católicas* con el objetivo de ver la dimensión del problema desde el máximo nivel del sistema educativo. En ella, tuve el privilegio de participar, por invitación de sus organizadores, a quienes ya me unía el conocimiento, el trabajo y la amistad.

Monseñor Zani representa regularmente a la Santa Sede en las asambleas regulares de la UNESCO, y en la Comisión del Consejo de Europa y el Dicasterio participa en ambas instituciones. También, ha sido relator en la Oficina Internacional de la Enseñanza Católica y en el Comité Europeo para la Enseñanza Católica.

El problema de la globalización determina la necesidad de aparición de nuevas relaciones educativas entre los siete mil millones de personas que provienen: el 59 % de Asia, el 11 % de África y el 13 % de América Latina. Además, incluye los desafíos de la inclusión y del diálogo cultural y condiciona los contenidos de la instrucción y los desafíos por lograr valores universales para una sociedad mejor.

En 1999, al comenzar los países europeos la organización del proceso de Bolonia, la Santa Sede fue invitada como observadora de este proyecto tan novedoso, que implica establecer relaciones crecientes en lo académico y metodológico entre todas las universidades de Europa.

Este desafío encaraba, a su vez, la siempre compleja relación entre lo individual y lo asociado. Esto es, en términos de la universidad, la relación entre la autonomía de las instituciones y los contenidos mínimos equivalentes capaces de acreditar adecuadamente logros suficientes para transferir alumnos y certificar internacionalmente las competencias.

En el año 2002, en la reunión del grupo de Bolonia en Lisboa, Mons. Dr. Angelo Vicenzo Zani, por la Santa Sede, presentó un informe sobre la organización y contenidos de las universidades católicas, que despertó sumo interés en el mencionado ámbito; en él se hizo particular hincapié en los valores culturales, la enseñanza del latín y de la filosofía que se mantenía en las universidades católicas, lo que apareció como una falencia en las restantes universidades.

Esta temática fue tomada para su país por Paolo Blasi, representante de todas las universidades italianas, y significó el pedido de incorporación a la Santa Sede como delegado permanente al grupo de Bolonia.

En el año 2003, bajo la directa participación de Mons. Zani, se realizó un encuentro en la Santa Sede del grupo de Bolonia, para iniciar la incorporación sistemática de esta temática, tarea que aún continúa.

En el ejercicio de su cargo, monseñor Zani tiene la responsabilidad de llevar el pensamiento de la Santa Sede a numerosos países del mundo, y ha participado en múltiples conferencias.

Ha publicado artículos y libros cuyo listado figura en su currículum, que se encuentra disponible en la página web de la Academia. Entre sus libros, cabe señalar: *Formar al hombre europeo: Desafíos educativos y culturales*, Roma 2005, en el que hace una extensa revisión de su pensamiento.

Como experto de los problemas educativos, ha sido enviado de la Santa Sede a las asambleas de la UNESCO y de la Comisión del Consejo de Europa.

Señores, la Academia Nacional de Educación agradece a Mons. Zani el que haga un alto en sus actividades durante su visita a nuestro país con motivo del VI Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos, que se realizó en la Universidad Nacional de La Rioja este fin de semana, y en las otras actividades en la Universidad Católica Argentina y el CONSUDEC.

Monseñor Zani, le agradecemos su conferencia de hoy, fruto de un momento de realizaciones plenas y ascendentes en su servicio a la Santa Sede y a la educación universal, y vemos, con esperanza, que la de hoy sea el inicio de una fructífera relación de nuestra Academia con usted y con el Dicasterio al que pertenece.

LA EMERGENCIA EDUCATIVA Y LAS ORIENTACIONES DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

MONSEÑOR ANGELO VICENZO ZANI

Ilustrísimos señores miembros de la insigne Academia Nacional de Educación de la Argentina, es para mí un gran honor participar en el encuentro de esta célebre institución, fundada en 1984 como agencia para el estudio y la promoción de la innovación en materia educativa en vuestro país.

Me complace saludarles personalmente y también en nombre de la Congregación para la Educación Católica. Al tratarse de dos instituciones que tienen muchas finalidades en común, nuestro encuentro adquiere una dimensión especial. De hecho, el Dicasterio de la Santa Sede, en el que yo trabajo, se ocupa de la reflexión y seguimiento en materia educativa de, aproximadamente, 200 000 instituciones educativas católicas, extendidas por los cinco continentes, a las que asisten más de cincuenta y ocho millones de estudiantes. También nosotros, mediante la publicación de documentos, acompañamos a nuestras instituciones, abiertas también a los no cristianos, para que, a partir de un proyecto educativo, formen a los jóvenes como ciudadanos maduros y responsables, constructores de una civilización del amor y de la solidaridad en sus respectivos países.

En este encuentro, quisiera ofrecer una reflexión sobre cómo responder a la emergencia educativa, que caracteriza al mundo de hoy, a la luz de las orientaciones de los organismos internacionales. En particular, me referiré a la UNESCO —ante la cual la Santa Sede es observador permanente— que, con sus documentos, traza las directrices educativas de referencia para todos los países del mundo. En la última parte presentaré algunos de los objetivos que la Santa Sede sostiene como prioritarios en el ámbito educativo.

1. La nueva emergencia educativa

Es difícil la tarea de educar en una sociedad, cuyos procedimientos de socialización y de transmisión de valores están en crisis, y que está marcada por el fenómeno de la globalización y la crisis económica. Los sociólogos, los filósofos de la educación y los pedagogos sintetizan, en la expresión “crisis de la educación”, los rasgos de una sociedad con problemas para comunicar, orientar, transmitir valores e ideales dignos del ser humano.

El acercamiento holístico-dinámico a los fenómenos sociales y culturales ha ampliado tanto el campo de observación, que las acciones y los procesos educativos deben contar, necesariamente, con las dimensiones universales de la convivencia humana (la interdependencia global, la multiculturalidad, las problemáticas de integración, etc.), y por lo tanto, también, con sus implicaciones económicas y políticas¹. El contexto de referencia de la reflexión pedagógica es tan amplio que comprende la entera gama de todo lo que tiene que ver con la convivencia humana en todos sus ámbitos; la misma dimensión deontológica² debe medirse con horizontes supranacionales y códigos metaculturales, que llevan consigo los procesos de transformación a nivel global.

Es evidente que en este horizonte la “cuestión educativa” es central. En otras palabras, la necesidad de repensar global y profundamente el “sentido de la educación”, no en abstracto, sino desde las exigencias concretas y urgentes, impuestas por las mutaciones históricosociales de estos últimos años, es hoy apremiante.

Debemos ser conscientes de que la educación se enfrenta hoy a retos inéditos. Pero, como escribía un famoso pedagogo italiano a comienzos de los años ochenta, el concepto de “reto a” la educación podría ser peligroso, si por tal se entiende la necesidad de “respon-

¹ Cf. PERUCCA, A. “Globalizzazione e interventi educativi informali”. En *Globalizzazione e nuove responsabilità educative*. Brescia: La Scuola, 2003, pp. 52 y ss.

² Cf. VACCARINI I., MARZANO F., BOTTURI F. *Gli assoluti morali nell'epoca del pluralismo*. S. Paolo, Cinisello Balsamo, 2001; AA.VV. *Eтические нормы в глобальном мире*. Cittadella, Assisi, 1996.

der”, simplemente, a requerimientos, exigencias, provocaciones exteriores, para adecuarse a ellas. La educación consistiría, de este modo, en la obediencia y conformación a situaciones dadas: inducción de los hechos y pura adaptación³.

Más que “responder a” retos impuestos por los “hechos”, es la misma educación la que debe retar, positiva, e incluso agresivamente, donde sea necesario, a los simples hechos: sociales, culturales, degenerativos y deshumanizantes: de manera que pudiéramos hablar, más que de reto “a la” educación, de reto “de la” educación, de parte de la misma.

En definitiva, según algunos autores, se puede decir que a lo largo de los últimos años han surgido situaciones teóricas, científicas y culturales que plantean, con fuerza e insistencia, a la educación y a la enseñanza algunas cuestiones fundamentales y generales. Las más importantes son las siguientes.

- a) *La educación total y para todos.* Es un primer reto que tiene que ver con el perfil expansivo que han impreso los primeros intentos de estructurar e impulsar la educación y la enseñanza, como consecuencia del principio democrático de la “escuela a todos los niveles”, no solo para alcanzar el “mínimo” de instrucción que cada uno necesita, sino el “máximo posible” de desarrollo, o sea, de educación, y más en concreto, de instrucción, para todos⁴.
- b) *Educar para cambiar: el significado de la creatividad.* Hoy en día, y sobre todo en occidente, no existe ya “el trabajo para toda la vida”. Paradójicamente, casi en lugar de aprender un oficio, es necesario “aprender a cambiar de oficio”, con repercusiones pro-

³ Cf. AGAZZI A. “La sfida degli anni '80 all'educazione”. En *La sfida dell'educazione* (e. por MENCARELLI, M.). Giunti & Lisciani Editori, Teramo 1983, p. 14.

⁴ “Pero se trata de una escuela que, si quiere ser verdaderamente democrática, o sea, basada en el respeto, en la promoción y en los derechos de cada uno a una personalidad propia, no puede sino mostrarse como ‘escuela de todos y de cada uno’, al mismo tiempo, como escuela de socialización y de originalidad juntas. Se trata del principio, antes pedagógico y educativo, o sea, didáctico, de la individualización educativa”. AGAZZI, A. “La sfida degli anni '80 all'educazione”. En *La sfida dell'educazione*, op. cit., p. 22.

fundas en lo que se refiere a la educación y la didáctica. Efectivamente, los contenidos del saber, de la cultura, las informaciones son siempre, y quizás cada vez más, necesarios y no casuales: pero en la educación, el primado ha pasado, ineludiblemente, de la mera repetición de contenidos al desarrollo de las funciones mentales y a la adquisición de habilidades creativas, a la capacidad de resolver problemas, con todas sus consecuencias de inseguridad y afectividad. En este contexto, ha adquirido importancia el problema de la “creatividad” y de una sana educación del espíritu crítico⁵.

- c) *Dominar los “lenguajes”.* Hay que añadir el gran reto de los medios de comunicación de masas e informáticos, con sus efectos, contradicciones y condicionamientos subliminares, que contribuyen a hacer todavía más complejo el cuadro cultural en ebullición y a crear más desorientación. No se trata solo de fenómenos externos, sino de nuevos “lenguajes”; de mensajes transmitidos según nuevas semánticas y nuevas sintaxis. Estas nuevas condiciones, sobre todo aquellas ligadas a la revolución informática, desafían, pero también tienen que ser desafiadas por una educación que pretenda interpretar, decodificar estos nuevos mensajes para que la vida no pierda el carácter reflexivo del pensamiento y de la conciencia.
- d) *Continuidad en la búsqueda de los valores.* La contraposición más frecuente se da entre tradición e innovación; es un problema tan antiguo como la misma cultura. El conflicto tradición-innovación no es cronológico, sino axiológico. La educación se ve afectada por este dilema a la hora de determinar el concepto y los contenidos

⁵ “Entre tanto condicionamiento, evidente y oculto, en la sociedad, en la cultura y en la vida, además de por el fenómeno de las rapidísimas transformaciones, fuente, entre otras cosas, de inseguridad, y por tanto de neurosis, el amplísimo problema de la creatividad surge..., y la educación tiene que promoverla al máximo, en las formas del espíritu crítico, o más bien, de la capacidad crítica, en la participación y el estímulo a las intervenciones personales”. *Ibid.*, p. 25.

dos concretos de la herencia social y del *continuum* histórico-civil, éticamente configurado, en cuanto que de su asunción y función axiológica deriva la idea de la “misión histórica” de cada uno⁶.

A estas problemáticas educativas de fondo, ¿logran dar respuestas adecuadas y plausibles los organismos internacionales? ¿Cómo las afrontan? ¿Qué líneas de acción proponen?

2. El debate en los organismos internacionales: la UNESCO

Entre los principales organismos internacionales que intervienen en el campo educativo, la UNESCO tiene una dimensión mundial y actúa en sintonía con los principios y las prácticas de la ONU. Fue, precisamente, en ocasión de la elaboración de la Carta de la ONU, inmediatamente después de la guerra mundial, cuando maduró el deseo común de promover la cooperación internacional en el campo de la cultura y de la educación como uno de los fines primarios de la Organización de las Naciones Unidas (art. 1, punto 3)⁷.

En el preámbulo de la Constitución de la UNESCO se pone el acento sobre la importancia de la educación, de la ciencia y de la cultura como instrumentos adecuados para alcanzar –en la sociedad y en el mundo– la paz, el bien común, la salvaguardia de la dignidad del hombre y el progreso social.

Entre las múltiples acciones programadas por la UNESCO, recordemos aquellas más conocidas e incisivas que han marcado una pauta de desarrollo en el ámbito educativo para todo el mundo. A) Una primera línea de acción ha sido, y aún lo es, la “lucha contra el analfabetismo” –especialmente, en los países en vías de desarrollo– y la “edu-

⁶ “De hecho, la humanidad no es solo la gran realidad presente en el espacio geográfico actual de nuestro planeta, sino, también, una realidad vivida, viviente y destinada a sobrevivir en el tiempo, porque se trata, precisamente, de una individualidad histórica”. *Ibid.*, p. 29.

⁷ Cf. AUGENTI, A. – AMATUCCI, L. *Le organizzazioni internazionali e le politiche educative*. Roma: Edizioni Anicia, 1998, p. 53.

cación de adultos”. B) Con el paso de los años, se ha extendido el radio de acción a “todos los niveles de instrucción”. Basta constatar la cantidad de documentos publicados en este sentido: la “Recomendación relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza”, de 1960, y la “Recomendación relativa a la situación del personal docente”, de 1966; el documento “Aprender a ser”, elaborado por una comisión para el desarrollo de la educación (1972); el proyecto internacional de enseñanza técnica y profesional (1992); el proyecto “La infancia y el ambiente familiar”, promovido en 1994 en ocasión del Año Internacional de la Familia, etc. La UNESCO, además, ha prestado una atención creciente, de decenio en decenio, a los estudios universitarios. C) Otro tema, que se ha convertido en objeto de estudio y de decisiones estratégicas, ha sido el de la “educación para la concordia y el civismo internacional”. Los principios inspiradores, en este sentido, son los indicados en el art. 26 de la Carta de las Naciones Unidas, recogidos en la “Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los Derechos Humanos y las libertades fundamentales”, de 1974, como prevención contra cualquier forma de racismo e intolerancia.

2.1. Las tres aportaciones históricas elaboradas por la UNESCO

La UNESCO ha sido el mayor laboratorio mundial para la planificación y “concienciación” educativa en la segunda mitad del siglo XX, y ha tenido momentos particularmente luminosos en su compromiso de elaboración cultural, entre los que cabe destacar sobre todo los tres grandes informes: el Informe E. Faure, “Apprendre à être” (1972); el Informe J. Delors, “Learning: the treasure within” (1996); el Informe F. Mayor, “Un monde nouveau” (1999)⁸.

⁸ FAURE, E.; con F. HERRERA, A-R. KADDOURA, H. LOPES, A. V. PETROVSKI, M. RAHNE-MA, F. CHAMPION WARD. *Apprendre à être*. París: UNESCO-Fayard,, 1972; DELORS, J. *Learning: the treasure within*. París: UNESCO,, 1996; MAYOR, F. *Un monde nouveau*. París: UNESCO-Editions Odile Jacob, 1999. Los tres son documentos oficiales de la UNESCO, ex-

Se podría decir que estos tres documentos constituyen, todavía hoy, una especie de preciosa presentación de las líneas de una nueva filosofía de la educación en los escenarios que las sociedades han creado.

a) El Informe Faure

Se ocupa de los sistemas educativos y de la innovación de la cultura educativa.

Se trata de una herramienta rica en análisis, propuestas y sugerencias que aún son válidos. De hecho es sorprendente la actualidad del cuadro coyuntural y del diagnóstico de los problemas que plantea. Entre las múltiples sugerencias de este primer informe, me gustaría recordar una en particular, que ha marcado las políticas educativas de los años siguientes; se trata de “los cambios de perspectivas y de horizontes educativos”.

El primer cambio es “de la enseñanza al aprendizaje”. Se trata de un aspecto crucial de la nueva cultura de la educación que conlleva una mayor concentración de los procesos educativos sobre las necesidades, el interés y la utilidad real para los individuos y los colectivos, que sobre la oferta de los sistemas y sus pedagogías características. Este desplazamiento del centro contribuye a delinejar un nuevo perfil del profesor y del formador; destacando la idea del individuo como sujeto y autor del propio progreso cultural, tiende a estimular el aprendizaje autodidáctico y las estrategias pedagógicas que promueven las habilidades para “aprender a aprender”⁹, pero tiende, también, a diversificar las estructuras educativas y a transformar las instituciones tradicionales¹⁰.

presiones de estructuras o de programas de la Organización; nacen en la UNESCO y traducen debates, fermentos y cultura: son, por tanto, preciosos, para captar la elaboración de ideas que caracterizan, después, las posiciones comunes de la Organización.

⁹ *Ibid.*, p. 236.

¹⁰ Cf. *Ibid.*, p. 210.

Un segundo cambio de perspectiva consiste en lo que el Informe Faure define como el objetivo de la *cité éducative* –que se podría traducir como la ‘sociedad educativa’–, uno de los logros más afortunados del informe. Hablar de la sociedad educativa no es sino una consecuencia de la nueva cultura de la educación, según la cual se trata de un acontecimiento de toda la sociedad. Dice el informe: “En vez de delegar los poderes en una estructura única, verticalmente jerarquizada y constituyendo un cuerpo distinto en el interior de la sociedad, son todos los grupos, asociaciones, sindicatos, colectividades locales y cuerpos intermedios los que deben asumir, por su parte, una responsabilidad educativa... Su advenimiento –de la *cité éducative*– solo sería concebible al término de un proceso de compenetración íntima de la educación y del tejido social, político y económico”¹¹. Se trata de una visión pretenciosa, pero necesaria, como consecuencia del proyecto de nueva cultura de la educación del informe, casi una visión utópica¹².

Un tercer cambio, fruto del proyecto de una nueva cultura de la educación, se refiere a la “educación permanente”: un aspecto hoy estratégico para toda reflexión y práctica de la educación, en el que se percibe toda su importancia política y pedagógica. No es casual que esta nueva perspectiva sea designada como “la clave de arco de la ciudad educativa” e “idea rectora de las políticas educativas de los años venideros”¹³. En otras palabras, la educación permanente no se presenta como un sistema, y menos aún, como un campo educativo, sino

¹¹ *Ibid.*, pp. 185-186.

¹² “En esta utopía [...] está, en realidad, el espíritu de antes con su esperanza; ¿qué ha pasado después con esta utopía? [...] Sería interesante pensar de nuevo en ella después de lo que ha sucedido en los años ochenta con la llegada de una cultura social centrada en el mercado; tanto es así, que Delors, en los años noventa, tendrá que hablar en el Informe de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, que preside, todavía, de utopía, pero de ‘utopía necesaria’. Uno se puede preguntar: ¿qué es lo que hace que, por una parte, la educación, la educación para todos y siempre, en otras palabras la democracia educativa, sea un tesoro irrenunciable, y al mismo tiempo, hace que se tenga que hablar de ella todavía en términos de utopía?” PAVAN, A. *Formazione continua*, op. cit., p. 324.

¹³ FAURE, E. *Apprendre à être*, op. cit., pp. 205-206.

como el principio sobre el que se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus partes.

b) El Informe Delors

Entre los informes de la UNESCO, el más famoso es, sin duda, el “Informe sobre la educación para el siglo XXI” –llamado Informe Delors–, cuya teoría de los “cuatro pilares” es por todos conocida.

Este informe intenta, claramente, situar la cultura de la educación en los nuevos tiempos de la sociedad, marcados por la globalización; y también hay una profesión de “fe en la educación”¹⁴ en unos momentos de decadencia de las políticas educativas y en un contexto caracterizado por la “complejidad”, la “flexibilidad” y la “incertidumbre”.

La Comisión Delors trabajó durante tres años antes de presentar, en abril de 1996, el informe titulado “La educación encierra un tesoro”¹⁵. El título –en francés, “L’éducation: un trésor est caché dedans”– se refiere a un pasaje de la fábula de La Fontaine, “El labrador y sus hijos”. Dice el labrador: “Guardaos de vender el patrimonio dejado por nuestros padres; veréis que esconde un tesoro”.

¿Cuáles son las nuevas tareas de la educación en el siglo XXI? El informe no lo duda: la educación debe trazar los mapas de un mundo complejo en perenne agitación y a la vez proporcionar la brújula que permita a los individuos encontrar su propia ruta. Para conseguirlo, la educación se tiene que organizar en torno a cuatro tipos fundamentales de aprendizaje que, a lo largo de la vida del individuo, serán, en cierto sentido, los “pilares” del conocimiento¹⁶. Los cuatro pilares son:

¹⁴ Es la expresión usada por Delors en la UNESCO. Cf. *Allocution de M. Jacques Delors, président de la Commission Internationale sur l'éducation pour le XXI siècle à la XXVIII session de la Conférence Générale*, 30 de octubre de 1995 (28C/INF.25, 3 de noviembre de 1995), p. 2.

¹⁵ DELORS, J. *Nell'educazione un tesoro*. Traducción española. Madrid: Santillana, ediciones UNESCO, 1996.

¹⁶ Cf. *Ibid.*, 34s.

- *Aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la compresión; posesionarse de los instrumentos mismos del conocimiento se puede considerar tanto un medio como un fin de la vida humana.

- *Aprender a hacer*, de modo que uno sea capaz de actuar creativamente en el propio ambiente: “Aprender a hacer, a fin de adquirir no solo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo”¹⁷.

- *Aprender a vivir juntos*, de manera que uno sea capaz de participar y colaborar con los otros en todas las actividades humanas, creciendo en concordia con los demás. Es necesario aprender a tratar los conflictos, a realizar proyectos comunes, respetando los valores del pluralismo, la mutua comprensión y la paz.

- *Aprender a ser*, “para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal”¹⁸.

En primer lugar, se puede observar que la lógica de estos puntos pretende un cambio en la educación: más que “llenar” de conocimientos y ejercitar “habilidades”, tiene que “motivar” los contenidos y promover capacidades, con el fin de cultivar talentos –todos los talentos– de la persona¹⁹.

En segundo lugar, se puede observar que la educación permanente es consecuencia ‘natural’ de la educación entendida como viaje interior hacia la maduración de la personalidad.

c) “Un monde nouveau”, de F. Mayor.

La tercera aportación más importante no es un informe en cuanto tal, sino una memoria del director general de la UNESCO al concluir

¹⁷ Cf. *Ibid.*

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ Cf. PAVAN, A. *Formazione continua*, op cit., p. 335.

su mandato, con los resultados de disputas que recogen el trabajo de doce intensos años (el documento data de 1999); también, este documento señala que no es un momento propicio para la educación y la cultura en general. Son años de crisis ética, cultural, económica y política en la comunidad internacional. Aunque está claro que la nueva globalización no permite ya mantener el orden internacional precedente, no se ve todavía clara la lógica de la nueva *governance* del mundo globalizado.

Desde el punto de vista de las políticas de la educación, se puede decir que *Un monde nouveau* está en línea con los informes Faure y Delors. Comparte con ellos “el horizonte de la nueva cultura de la educación, pero tomándola en su punto de llegada más alto, es decir, en la convergencia entre los paradigmas ‘educación para todos-educación permanente’, que se puede reconocer en la cultura educativa y en la pedagogía de los talentos”²⁰.

Mayor se detiene en el futuro de la “democracia educativa” y hace una descripción de las diversas configuraciones que influirán en el futuro de la educación en los próximos cien años. En este interesante análisis, propone un sumario que destaca algunos puntos, de los que rescató aquí los más significativos: la calidad en la educación depende de la calidad y de la dedicación de los profesores; la necesidad de clasificar los contenidos educativos en todas las disciplinas y de conseguir un dominio de los procesos cognitivos; la introducción de las redes informáticas como instrumentos útiles para favorecer el aprendizaje; prestar atención a los saberes contemporáneos que están en plena evolución, así como a la evolución de las instituciones educativas, hacia una gestión menos jerárquica, que las transformará en empresas educativas más autónomas –públicas, privadas o *non-profit*–, pero reguladas todas por disposiciones comunes para poder interactuar entre sí y preparar para los saberes y la pluralidad de ciudadanía del futuro; atención a la intervención del poder público, que debe establecer estra-

²⁰ *Ibíd.*, p. 341.

tegias para los sistemas educativos, tanto públicos como privados; será necesario imaginar nuevos modos de financiación y establecer nuevas colaboraciones o acuerdos con los sistemas –en su mayoría, privados– relacionados con la educación; asistiremos a la evolución de las instituciones educativas –formales, informales, a distancia, mixtas– que deberán aprovechar su diversidad de enfoques para enriquecerse mutuamente y para responder al reto de las desigualdades crecientes en el acceso a los nuevos recursos y a las nuevas tecnologías²¹.

Al menos cuatro factores, según el análisis de Mayor, instan a una profunda transformación de las instituciones educativas, y las preparan así, para responder a los retos actuales: la irrupción de las redes con un fuerte potencial en el campo del aprendizaje y del conocimiento; el condicionante económico (es difícil imaginar que se destinen recursos para la educación, más allá de los niveles alcanzados); la exigencia combinada de mejor educación por parte de las familias y de la sociedad en relación con el mundo del trabajo, de la competencia económica mundial; el comportamiento de los estudiantes, cuya violencia y desmotivación son especialmente preocupantes, sobre todo en los países ricos²².

La “democracia cognitiva”, usando expresiones de Mayor, une las exigencias de ambos paradigmas: educación para todos-educación permanente. En realidad, si “todos” deben tener la oportunidad de aprender “siempre”, por efecto de los constantes cambios que provocan una rápida “volatilidad de los oficios” y de los conocimientos y, más en general, si “todos”, por la misma democracia política, deben tener la oportunidad de renovar su capacidad de entender, juzgar y decidir, la democracia cognitiva es, en una “sociedad del conocimiento”, la base de la estrategia para el desarrollo de los talentos necesarios para habitar en una sociedad de este tipo²³.

²¹ Cf. *Ibíd.*, p. 362.

²² Cf. *Ibíd.*, pp. 363-364.

²³ Cf. PAVAN, A. *Formazione continua*, op. cit., p. 349.

2.2. Otras prioridades indicadas por la UNESCO

A parte a los tres informes oficiales que dan razón del trabajo desarrollado, la UNESCO ha plasmado las líneas orientativas de las políticas educativas en los diversos países mediante conferencias y forums mundiales. Cabe destacar dos conferencias que han rubricado opciones importantes de dichas políticas: la conferencia de Jomtien (1991) y el forum internacional de Dakar (2000). En la primera se elaboraron las líneas maestras para lograr el objetivo de la educación como derecho para todos, siempre con la finalidad de alcanzar el desarrollo orgánico de la persona²⁴. El forum de Dakar, por su parte, ha propuesto una sinergia entre los Estados, las Organizaciones internacionales y las Sociedades civiles, para conseguir una educación de calidad para todos²⁵. El proyecto transversal de la educación para todos (EPT) sigue siendo, a día de hoy, el gran proyecto de la UNESCO, y constituye un eje central en torno al cual giran todas las otras prioridades que surgen en el debate. Entre estas cabe mencionar: la educación para el desarrollo sostenible, en el marco del decenio de las Naciones Unidas sobre el

²⁴ Toute personne –enfant, adolescent ou adulte– doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre[...]. Art. 1 de la *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous*.

²⁵ UNESCO, UNICEF, et alii. *Cadre d'action*, Dakar, 2000. En síntesis, el texto indica algunas áreas fundamentales de compromiso y fija algunos objetivos: 1) la protección y la educación de la primera infancia; 2) la escolarización, en el 2015, de los ciento trece millones de niños –sobre todo niñas–, pertenecientes a minorías, que todavía no reciben ningún tipo de educación escolar; 3) la mejora, en el 2015, del 50 % del nivel de alfabetización de los adultos, y en particular, de las mujeres, asegurando a los adultos el acceso a los programas de educación de base y permanente; 4) Eliminación de todo tipo de discriminación de sexos, a partir de 2005, para conseguir una completa igualdad en 2015; 5) mejora de la calidad de la educación en orden a la adquisición de competencias.

desarrollo sostenible (2005-2014)²⁶; el reto educativo de la multiculturality, con los proyectos del diálogo intercultural e interreligioso y de la promoción de una cultura de la paz; la atención a la primera infancia²⁷; la cualificación del personal docente²⁸; la formación permanente a lo largo de todo el curso de la vida.

La UNESCO y América Latina

Nuestro Dicasterio ha seguido con mucha atención los programas de la UNESCO para América Latina, basados en la Declaración de Cochabamba²⁹ y en los proyectos sucesivos, llevados a cabo con la implicación de los ministros de Educación de la región y recogidos en otras declaraciones, como la de La Habana³⁰.

La Santa Sede comparte los objetivos de estos proyectos, que tienen la finalidad de establecer una relación más estrecha entre la educación y el contexto económico, social y cultural de América Latina, subrayando el papel de los profesores y de las instituciones de enseñanza en la educación básica en las diversas áreas de la región; sin olvidar la formación permanente, la calidad de la educación, la igualdad de acceso a la educación, la educación no-formal y la relación entre la educación y el desarrollo.

²⁶ Cfr. UNESCO. *Conferencia mundial sobre la educación para el desarrollo sostenible*. Bonn, 31 marzo-2 de abril de 2009.

²⁷ Cfr. UNESCO. *Conferencia mundial sobre atención y educación de la primera infancia*. Moscú, 27-29 de septiembre de 2010.

²⁸ El Bureau International pour l'éducation (BIE) promueve en Ginebra, cada dos años, una conferencia mundial sobre la educación, con particular atención a los profesores y a los educadores.

²⁹ UNESCO, PROMEDLAC. *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*. Cochabamba, 2001.

³⁰ Cfr. UNESCO, PRELAC. *Modelo de acompañamiento: apoyo, monitoreo y evaluación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*, *Declaración de La Habana*. Santiago de Chile: OREALC, 2003.

3. Los objetivos prioritarios para la Santa Sede

Ante las grandes líneas que en el curso de los años han trazado los organismos internacionales, cada vez más atentos a los desafíos del mundo y de la cultura, y a la evolución actual de los diversos países, la Iglesia se siente, por su parte, interpelada a ofrecer una respuesta adecuada a través de sus instituciones, tanto a nivel de escuelas primarias y secundarias como a nivel de estudios superiores. En este sentido, la Santa Sede, respetando absolutamente los derechos humanos, considera que se debe concentrar en algunos objetivos formativos prioritarios, a partir del mensaje evangélico.

3.1. Dimensión religiosa y enseñanza de la religión

Un objetivo relevante es la dimensión religiosa de la educación. Educar no es simplemente instruir; y en nuestro tiempo –que se proclama y es la época de los “saberes”, de las informaciones, de las tecnologías–, el hombre no es solo el gestor de la técnica o el depositario de informaciones. El hombre tiene cualidades, virtudes, espiritualidad, sociabilidad; está abierto a la transcendencia. El mismo ser humano nos hace ver que la educación es algo más, que no se trata solo de conocimientos y habilidades, sino que tiene necesidad de valores sobre los cuales apoyarse.

Muy a menudo, la dimensión religiosa es un eslabón perdido en el proceso educativo, principalmente en los países en los que una cierta concepción de la laicidad impone un modelo de presunta neutralidad educativa. Esta concepción termina por empobrecer el camino educativo, excluyendo no solo la dimensión religiosa, sino cualquier pregunta por el sentido, que la educación, por su propia naturaleza, lleva consigo.

En el contexto de la dimensión religiosa hay que situar la enseñanza de la religión, a la que el Dicasterio ha dedicado, en 2009, una Carta circular, enviada a todos los presidentes de las Conferencias

Episcopales. La posibilidad de recibir libremente la enseñanza religiosa es un derecho no solo de la familia y de las iglesias, sino que tiene que ver, también, con la institución educativa, en cuanto lugar natural en el que se realiza la formación de las nuevas generaciones. Las modalidades de ejercicio de tal derecho son muy diversas. En muchos países, el derecho a la educación religiosa está garantizado en el diseño curricular por cursos de enseñanza confesional de religión. En otros países, donde no existe la enseñanza religiosa confesional en el currículum académico, se ofrecen otras posibilidades de recibir las clases en estructuras públicas. En otros, desgraciadamente, no hay ninguna posibilidad de educación religiosa en la enseñanza pública. La presencia –sobre todo, en los países occidentales– de numerosos emigrantes ha obligado a plantear la enseñanza de la religión desde otra perspectiva. Las sociedades, cada vez más multiculturales y multireligiosas, exigen a la enseñanza de la religión confesional una altura de miras que, por una parte, sepa conservar su identidad religiosa e introduzca al alumno en el conocimiento de su propia religión, y por otra parte, tenga en cuenta el contexto social y cultural actual; lo cual no devalúa, sino refuerza, la presencia de esta disciplina integrada en el currículo académico.

3.2. Formación de los formadores

El Concilio Vaticano II, en la declaración *Gravissimum educationis*, considera que la vocación de quien se siente llamado a enseñar es maravillosa y de gran importancia³¹. Hoy la tarea de enseñar se ha vuelto particularmente complicada por el influjo –cada vez mayor– del ambiente; de los instrumentos de comunicación social, con sus contradicciones y, a veces, nocivas influencias; por la crisis del principio de autoridad, que incide, en gran manera, en las relaciones intergeneracionales; y por la incapacidad de la familia para afrontar ella sola los

³¹ Cfr. CONCILIO VATICANO II, *Gravissimum educationis*, n.º 5.

graves problemas de la formación. Ante estos fenómenos, que cada vez son más incisivos, es evidente la importancia de los profesores y la necesidad de cuidar, de modo especial, su formación inicial y su continua actualización. Está claro que un profesor no puede limitarse a trasmisir de modo repetitivo los conocimientos adquiridos, sino que tiene que conjugar su nivel profesional con la convicción de ser un formador de hombres que buscan el sentido de la vida y que han de ser educados para ser ciudadanos maduros y responsables. Adquiere, en este sentido, una gran importancia la formación de los formadores, que incluye una vasta gama de competencias culturales, psicológicas y pedagógicas. No es suficiente conseguir un buen nivel de preparación inicial; es necesario mantenerlo y elevarlo, actualizándolo. Los educadores saben que el descenso en la calidad de la enseñanza, debido a la insuficiente preparación de las clases o a métodos pedagógicos trasnochados, va en detrimento de la formación integral del educando, a la que, en realidad, tendrían que contribuir.

3.3. La educación para la ciudadanía

En muchos contextos se descubren signos de una preocupante crisis de pertenencia que los niños y los jóvenes experimentan y manifiestan en relación con el mundo adulto y sus instituciones sociales y políticas. La educación no debe olvidar que tiene una tarea fundamental de socialización de los alumnos, ayudándolos a sentirse integrados en una comunidad de personas que les permita vivir la comunión y la participación que todos necesitamos. Por eso, es necesario crear las condiciones –desde la escuela hasta la universidad– para una nueva y eficaz formación para la ciudadanía; es decir, para la relación interpersonal de reciprocidad, que se basa y se vive en el respeto a los derechos y a los deberes, en la acogida y la solidaridad, y también en la sobriedad en el uso de los bienes, para garantizar condiciones justas de vida para todos, para hoy y para mañana. La Iglesia está convencida de que la educación tiene la tarea, ardua e ineludible, de crear un *spa-*

*tium vere fraternitatis*³² que permita al sujeto realizarse como persona en un encuentro “verdadero” con el bagaje de la experiencia vital, cultural, religiosa del otro, y crear, no colectividades anónimas, sino espacios sociales en los cuales ejercitar una ciudadanía activa y responsable. La escuela y la universidad tienen la tarea de ofrecer la imagen y la experiencia de una comunidad de personas en la que los niños y los jóvenes puedan aprender a vivir, concretamente, los procesos de la participación, la democracia, la responsabilidad personal en el trabajo, la atención a los otros, y tomar conciencia de que cada uno es protagonista y constructor del bien común.

3.4. Libertad educativa y reconocimiento económico de las instituciones educativas

Muy a menudo se identifica a la educación católica con la enseñanza privada, dándole así una connotación institucional inadecuada. Es preciso, más bien, pensar en los sistemas de enseñanza nacionales que incluyen la enseñanza pública estatal y la enseñanza pública no estatal; en este modelo integrativo, también las instituciones educativas que no están gestionadas por el Estado contribuyen a ofrecer un servicio público. Evidentemente, para garantizar a los padres la libre elección del sistema de educación o del tipo de enseñanza que prefieren para sus propios hijos, es inadmisible, en principio, el monopolio de la educación por parte del Estado; mientras que el pluralismo educativo hace posible el respeto del ejercicio de un derecho fundamental del hombre y de su libertad. El problema de la financiación y del reconocimiento económico de las instituciones de enseñanza no gestionadas por el Estado se debe plantear, por tanto, en el marco de una aplicación real del principio de la libertad de elección educativa. En consonancia con este principio se desarrolla la visión moderna de la libertad de educación y enseñanza, que hace del Estado no el educa-

³² Cf. *Gaudium et spes*, n.º 37a.

dor, sino el garante del acceso y del derecho a la educación. A este propósito quisiera recordar que la Declaración Universal de los Derechos Humanos³³, en el artículo 26, afirma claramente el derecho de los padres a la elección del tipo de instrucción que ha de darse a sus hijos y el deber del Estado de garantizar a todos el acceso a la educación y la gratuidad de, al menos, la instrucción elemental.

Con todo esto, la Iglesia no pretende reivindicar trato de favor para la escuela católica, sino defender los principios de la libertad y de la igualdad. Y a partir de ahí, la enseñanza no estatal no puede tener plena paridad jurídica sin una real paridad económica, que no solo reconozca los derechos a las familias, sino que haga posible su ejercicio.

3.5. Educación intercultural

Un reto especialmente característico de la sociedad actual es la educación intercultural; la mezcla de culturas y de lenguas caracteriza, de manera clara, amplios sectores de la sociedad. Esta situación interpela también a las instituciones formativas.

Cada cultura supone un esfuerzo de reflexión sobre el misterio del hombre; constituye un modo de expresar la dimensión trascendente de la vida. La asimilación de la propia cultura, como elemento estructurante de la personalidad, es un dato de la experiencia universal. En este ámbito, la educación tiene la responsabilidad de transmitir la conciencia de las propias raíces y ofrecer puntos de referencia que permitan conseguir la propia inserción personal en el mundo.

La educación y la enseñanza están, por tanto, llamadas a transmitir a las jóvenes generaciones los elementos indispensables para desarrollar una visión intercultural. Para esto, es necesario un cambio de paradigma pedagógico, que sepa comunicar la idea de un destino común y confiera los instrumentos para construir actitudes para la convivencia, la cooperación, la amistad, y para edificar juntos una civilización nue-

³³ NACIONES UNIDAS. *Resolución 217/A (iii): Declaración Universal de los Derechos Humanos*, 10 de diciembre de 1948.

va. Tal cambio requiere, por una parte, la búsqueda de los fundamentos éticos y axiológicos que han de caracterizar la experiencia cultural común, y por otra, la preservación de la propia identidad, evitando la asunción de modelos genéricos de comportamiento que podrían llevar a la fragmentación y a transformarse en factores de inestabilidad.

Desde esta perspectiva, el instrumento pedagógico y didáctico del diálogo asume un papel fundamental, como ha recordado Juan Pablo II: "... el diálogo entre las culturas [...] surge como una exigencia intrínseca de la naturaleza misma del hombre y de la cultura. Como expresiones históricas, diversas y geniales, de la unidad originaria de la familia humana, las culturas encuentran en el diálogo la salvaguardia de su carácter peculiar y de la recíproca comprensión y comunión. El concepto de comunión [...] no supone un anularse en la uniformidad o una forzada homologación o asimilación; es, más bien, expresión de la convergencia de una multiforme variedad, y por ello se convierte en signo de riqueza y promesa de desarrollo"³⁴.

Ilustrísimos señores, les agradezco su interés y la atención prestada, y de nuevo expreso mis mejores augurios para que la Academia Nacional de la Educación, como distinguido y cualificado organismo de estudio, reflexión y propuesta, contribuya a elevar, cada vez más, el nivel de calidad del sistema educativo y cultural de la Argentina.

³⁴ JUAN PABLO II. *Diálogo entre las culturas para una civilización del amor y la paz*. Mensaje para la Jornada Mundial de la Paz, 1.^º de enero de 2001, n.^º 10.

LA CREÍBLE ACTUALIDAD DE LA LEY LÁINEZ*

AC. JORGE REINALDO VANOSSI

I. *Manuel Láinez* nació poco tiempo después de la batalla de Caseros y la consiguiente caída del régimen encarnado por Juan Manuel de Rosas. Más exactamente, nació el 26 de marzo de 1852, o sea, un año antes de que promediaran las fecundas tareas del Congreso General Constituyente, que dio sanción a nuestra Constitución histórica. Egresado del Colegio Nacional. Como muchas vidas de hombres que se destacan en el devenir nacional, Láinez estuvo signado por su aptitud, vocación y dedicación a la noble tarea del ejercicio del periodismo. Fue el *leit motiv* de su extensa y proficia trayectoria, que no tuvo intervalos ni renuncios desde la fundación de su órgano de prensa, llamado *El Diario*, el 8 de septiembre de 1881, hasta su fallecimiento, más de cuatro décadas después, el 4 de marzo de 1924, en Buenos Aires. La fundación y la dirección de su periódico redondearon su generosa colaboración en otros medios que ocupaban un lugar de relieve en las listas de aquellos tiempos, como *La Tribuna* y *La Tribuna Nacional*. El haberse perfilado su “hoja de vida” como el testimonio de su más acentuada actuación, lo han reconocido las generaciones posteriores de argentinos, haciendo justa y merecida la asignación de su nombre a uno de los sitios de la Academia Nacional de Periodismo; del mismo modo que su ocupación y preocupación por el prioritario tema de la educación lo hizo acreedor a que la Escuela N.º 9, en el barrio de Belgrano, lleve el nombre de este notable hombre público, perteneciente a una generación de constructores de los cimientos basales de nuestro entonces vigoroso empuje, para la adecuada y generalizada enseñanza pública en los establecimientos que se fueron creando, con notable esfuerzo, en todo el territorio nacional.

* Conferencia pronunciada en reunión privada de la Academia Nacional de Educación, el 1.º de agosto de 2011.

La rica personalidad de Láinez no se agota en las aristas arriba señaladas, siendo de estricta justicia mencionar facetas que ayudan a comprender la visión abarcativa de los personajes que contribuyeron a la expansión del progreso y del crecimiento de nuestra entonces joven nación. A tal fin, no se cuenta con una biografía completa y pormenorizada de su prolongada trayectoria protagónica en la vida pública; existiendo –en cambio– artículos y notas que destacan algunos de sus perfiles, en especial, su copiosa labor periodística y su *capolavoro*: la conocida con el nombre de “Ley Láinez”. De los datos recogidos por Vicente O. Cutolo en su *Diccionario biográfico*, se puede observar que su obsesión por la educación pública no se agotó con la ley mencionada, sino que en los tres años posteriores presentó en el Senado otras propuestas destinadas a la creación de colegios nacionales de enseñanza secundaria en siete ciudades del interior. Fue intensa, también, su actividad parlamentaria, primero en la Cámara de Diputados (1884-1888) y luego en el Senado (1904-1913). En total, dos períodos legislativos, no habiendo ejercido cargos en el Poder Ejecutivo y rechazado un ofrecimiento de Avellaneda para ocupar la Subsecretaría de la Cancillería, en 1878. Tan solo asumió tareas que ampliaron su visión del mundo de aquella época, algo tan apasionante para quienes provenían del extremo sur del continente americano, como lo fueron sus tres años de agregado en la representación diplomática ante los Estados Unidos, en sus años juveniles. Más tarde, ya concluida su etapa congresional, asumió las funciones de embajador extraordinario, para testimoniar el reconocimiento de la participación que Francia e Italia habían tenido en las celebraciones del Centenario de Mayo –casi una década *a posteriori* de aquel acontecimiento–, habiendo sido nominado por el presidente Hipólito Yrigoyen, en 1919, a tal efecto.

Por sobre todas las virtudes que lo animaban, Láinez fue un caballero; una persona de bien. Poseedor de una excelsa calidad humana y

titular de una envidiable formación cultural. Por ello se dijo, con acierto, que “donde él estaba, estaba la cabecera de la mesa”¹.

II. Para captar el espíritu y la finalidad de su iniciativa es necesario que, a continuación, se transcriba el articulado de la Ley N.º 4 874. El sucinto texto de la “Ley Láinez” puede hacer suponer que sus metas eran provisionales y limitadas en el tiempo; pero esa hipótesis debe ser descartada, toda vez que de la simple lectura del artículo 1.º se desprende el fuerte y elevado alcance que se proyectaría en el espacio territorial argentino, y sin desmedro para el régimen de Estado federal establecido por la Constitución Nacional.

Ley 4 874 (381) – Escuelas nacionales en las provincias (Ley Láinez) (R. N. 1905, t. III, 1.º, p. 832).

Art. 1.º. El Consejo Nacional de Educación procederá a establecer, directamente, en las provincias que lo soliciten, escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales, en que se dará el *minimum* de enseñanza establecido en el art. 12 de la Ley 1420, de 8 de julio de 1884.

Para determinar la ubicación de estas escuelas se tendrá en cuenta el porcentaje de analfabetos, que resulta de las listas presentadas por las provincias para recibir la subvención escolar.

Art. 2.º. El sueldo que gozarán los directores y maestros de estas escuelas será de igual categoría al que gozan los de los territorios nacionales.

¹ Dada la fácil confusión de homónimos y de parentescos, corresponde aclarar que Manuel Láinez era hijo de Pedro Martín Láinez, que a su vez, era hijo de Manuel José María Láinez, comerciante gaditano que, radicado en Buenos Aires, le cupo intervenir durante las invasiones inglesas –1806 y 1807– en el Regimiento de Andaluces. Considera Cutolo que él fue el iniciador de la familia con ese apellido en suelo argentino. Por lo tanto, el homónimo de Manuel Láinez, nacido en Buenos Aires en 1821, médico, fallecido en la batalla de Cepeda –1859– a la que asistió en razón de prestar servicios de su profesión, no debe ser confundido con el legislador autor de la llamada “Ley Láinez”. Cfr. CUTOLO, pp. 43 y 44.

Art. 3.^º. Para gastos internos, sueldos del personal docente y pasaje de los maestros, asígnase la suma de \$ 60 000 m/n mensuales.

Para edificación, alquileres, reparaciones, refacciones, compra de útiles de enseñanza y de servicios, asígnase la suma de \$ 60 000 mensuales.

Art. 4.^º. Mientras estos gastos no sean incluidos en la ley general de presupuesto, se pagará de rentas generales, imputándose a esta ley.

Art. 5.^º. El Consejo Nacional de Educación presentará, anualmente, al P. E., una memoria referente al establecimiento y situación de las escuelas creadas por esta ley.

Art. 6.^º. Comuníquese, etc.

Sanción: 30 de septiembre de 1905.

Promulgación: 17 de octubre de 1905.

Acaso, como resultado de una lectura ligera, podría pensarse que en aquella época la cuestión educativa era una deuda de índole pecuniaria, pero no era así; como tampoco lo es hoy, habiendo pasado más de un siglo. Compartimos los conceptos de un sesudo editorial de *La Nación* (20/VI/2011), al rematar su exhortación a invertir en educación, con la siguiente reflexión:

En nuestro país creció, en los últimos años, la financiación del sistema; se dio creación a una nueva ley; se aumentaron los años de obligatoriedad. No obstante, la calidad ha declinado, la brecha de las desigualdades es mayor, y además, es notoria la disminución de la motivación por el estudio y la pérdida de las formas de convivencia en las escuelas. Las inversiones, pues, son necesarias, pero deben ir unidas a un replanteo de cuestiones, a fin de que armonice con la promoción de la calidad y el esfuerzo, la justa reducción de las desigualdades, el logro de que el estudio se reafirme como el camino de la inclusión y la

movilidad social, y se reinstale un régimen de positiva convivencia en las aulas.

Esa debe ser la visión arquitectónica del problema que afrontamos. Recuérdese que entre los beneficios traídos con la aplicación de la Ley Láinez figura el sustento de la especialización, en Europa, del primer grupo de científicos que accedieron a becas de ese tipo, en el año 1912.

III. ¿Qué nos mueve hoy a preconizar las bondades de la tan merecidamente denominada “Ley Láinez”? Después de más un siglo, la sanción de esa norma es recordada como el aporte de un instrumento o herramienta de suma utilidad a los fines del sostenimiento y desarrollo del régimen de educación pública en todo el territorio de la Nación Argentina. La ley, cuya autoría es debida al senador Manuel Láinez, operó, durante décadas, como la “clave de bóveda” que, eliminando rápidamente el flagelo del analfabetismo, colocó a la Argentina entre los países más adelantados del orbe y, sin duda alguna, el primero en América Latina.

El legítimo orgullo que ello importó para los argentinos quedaba exhibido al tiempo en que un ministro del Poder Ejecutivo podía proclamar sin herir a nadie “que la Argentina contaba con más maestros que soldados” (sic); ecuación esta que robustecía la fe y la creencia en el progreso de la ilustración en todos sus niveles –primario, secundario, universitario y establecimientos de enseñanza especiales–, esparcidos a lo largo y a lo ancho de la República. Más allá de los vicios y defectos circunstanciales, la línea recta del crecimiento y del progreso estaba asistida por una racional distribución de los recursos, que posibilitaban la asistencia a las provincias más necesitadas, con el objeto de brindar una equivalencia de oportunidades a todas las entidades componentes de nuestra unión federal.

La Ley Láinez marcó un jalón en el cumplimiento de la condición necesaria –aunque no suficiente– del art. 5 de la Constitución Nacio-

nal, en el sentido de la “garantía” federal otorgada a través de la Ley Suprema: “Cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal, y la educación primaria. Bajo de estas condiciones el Gobierno federal, garante a cada provincia el goce y ejercicio de sus instituciones”.

IV. ¿Conserva actualidad esta previsión del texto constitucional de 1853-1860? ¿Ya finiquitó su vigencia, en cuanto a las obligaciones y deberes a cumplir por las autonomías provinciales y la CABA?, ¿o estamos ante exigencias más contemporáneas que hacen pensar en el valioso antecedente de la Ley Láinez para intentar la solución de problemas que están pendientes, por tratarse de nuevos desafíos en el área de la educación?

Nuestra respuesta es la afirmativa. El mecanismo aplicado por aquella ley que el Congreso Nacional abordó el 30 de septiembre de 1905, fecha en el calendario que indicaba el término anual de las sesiones ordinarias de ambas Cámaras, es un modelo de solución para situaciones –si no iguales– análogas, en cuanto a la fuerza de la necesidad y la fatalidad de las carencias. No puede desestimarse, de plano, el acierto de aquel procedimiento complementario de la Ley 1420, en cuanto al financiamiento de los costos educativos que corrían a cargo de los presupuestos locales, si es acertado hoy ensanchar los espacios de capacitación, de los que la juventud ha menester contar para afrontar, con probabilidades de éxito, la obtención y acceso a nuevas oportunidades en el ámbito laboral más inmediato. El “tener trabajo” depende, cada vez más, del adiestramiento en capacidades, cuya función es requerida por la sociedad toda.

¿Cuáles serían las prioridades? La respuesta no es única, sino variada. Entre otras cosas, hay que tener en cuenta que la demanda suele diferenciarse según las zonas y regiones del país, sus centros urbanos y los ámbitos rurales, las distancias y la disponibilidad de los enseñantes

y los entrenadores. Estamos apuntando a múltiples rubros, aunque, preferentemente, incluimos el aprendizaje de “artes y oficios”, empleando una denominación que, no por añeja, ha perdido su valor y su sentido en cuanto a la formación profesional de artesanos con suficiente preparación e idoneidad como para cubrir los requerimientos de un acelerado proceso de tecnificación, que trae aparejada la multifacética demanda de “expertos” en cada uno de los más elementales insumos –bienes para la producción de otros– que las personas utilizan en sus respectivas formas de vida.

Aunque parezca broma, una de las tantas bondades del afamado Woody Allen nos viene a cuenta para llamar la atención sobre la importancia de contar con mano de obra especializada que pueda afrontar las contingencias habituales de una población cada vez más dependiente de servicios y obras que requieren equipamiento, seguimiento y mantenimiento, a los efectos de su instalación, su reparación y su conservación; amén del reciclaje que la dinámica impone. Dice el cineasta –con su peculiar sentido del humor– que “es más fácil demostrar la existencia de Dios, que encontrar un plomero en un día domingo en New York...” (sic). Sin exagerar, podemos comprobar que ese tipo de operarios calificados es muy difícil de comprometer, con certeza, para la realización de un *service* en Buenos Aires, en cualquier día hábil de la semana; los más idóneos para la tarea son convocados para las obras de mayor envergadura y, si acceden a un ruego para una atención de menor cuantía, hasta cobran honorarios por la visita inicial para formular el diagnóstico y anunciar “el presupuesto” de remuneración.

La capacitación en ese tipo de idoneidades puede abarcar dos niveles, si se requiere garantizar una prosecución o continuidad escalonada que permita acceder a la obtención de otros títulos de grado. Así, una vez cumplimentado el ciclo menor –artes y oficios–, la etapa siguiente sería equivalente a una “tecnicatura”, o sea, a un grado terciario, orientado específicamente hacia el área de la técnica preferida, que se alcance tras realizar determinados estudios de menor duración que una licenciatura (*DRAE*). Bien entendido –va de suyo– que en to-

dos los tramos de ese aprendizaje gradualizado se deben incorporar conocimientos del área humanística, que son indispensables para lograr la configuración de la persona en la idea del pontífice Paulo VI, cuando reclamaba “el desarrollo no solamente de todos los hombres, sino también, de todo el hombre”. Por ende, cualquier especie de enseñanza no puede prescindir de los estándares y patrones de referencia que son propios de la concepción del humanismo, entendida como una actitud vital que se funda en una idea integradora de los valores humanos. Hay que estandarizar ciertos eslabones del proceso “enseñanza-aprendizaje” para ajustarlo modélicamente a esas pautas o tipos.

V. El problema de orden constitucional no es en la actualidad el mismo que se planteaba con la normativa suprema de 1853-1860; en la que el art. 5 condicionaba el goce de la autonomía de las provincias a que estas aseguraran –entre otros contenidos sustanciales– la “educación primaria”. La Ley Láinez llegó a tiempo para suplir las carencias presupuestarias que, a tal fin, padecían muchos gobiernos locales; cuyos efectos negativos los padecían, a la postre, los educandos, por no contar en su beneficio con los establecimientos y demás dotaciones imprescindibles para la buena cobertura de la “instrucción pública” primaria.

Con el auxilio federal que proporcionó la Ley 4874 del año 1905, se cubrieron gastos e inversiones, sueldos y enseres, más todo lo necesario para asegurar no solo cantidad, sino también la calidad de la enseñanza en todo el país. La iniciativa del senador Láinez permitió cumplir los fines constitucionales, sin infringir los preceptos de esa misma Constitución. El resultado alcanzado fue satisfactorio, más allá de las imperfecciones que todo régimen de excepción acarrea consigo; y quedando así desmentidas las críticas y objeciones que se le formularon al texto legal en oportunidad del debate parlamentario y los ataques recibidos por el autor desde las tribunas y medios de aquella época.

Es conocida la crítica a lo que se ha dado en calificar como un proceso de “centralización”, que había comenzado con un ciclo de

mayor concentración a partir de la década del treinta, con un pico máximo en la década del cincuenta del siglo pasado (véase Axel Rivas. *Lo uno y lo múltiple*, Premio Academia Nacional de Educación del año 2009, tema: “Federalismo educativo”, Buenos Aires, 2009). Señala el autor que esa tendencia comenzó a revertirse en la década del sesenta y prosiguió bajo el gobierno de facto de la década siguiente, para culminar la descentralización con la Ley 24 049, en la década del noventa. Los datos son exactos, pero disiento con el autor citado en cuanto atribuye esa desconcentración únicamente a razones ideológicas, toda vez que entre 1930 y el fin de siglo no rigió un monismo uniforme y compacto en los objetivos programáticos de los sucesivos gobiernos habidos en la trajinada historia política argentina. Creo, en definitiva, que ni la centralización ni la descentralización son términos absolutos, ya que siempre están relativizados por el riesgo que presentan sus extremos: la primera –si se absolutiza– conduce a la anulación de los ámbitos locales y al desconocimiento de sus peculiaridades; mientras que la segunda puede sucumbir en la ineffectividad, la inefficiencia o la ineficacia, al resultar impotente para armonizar los valores compartidos entre “el todo” y “las partes”. Del acierto en la combinación de los grados de poder y de recursos adjudicados al centro y a la periferia, depende el éxito de todo emprendimiento, incluida la educación necesaria y apropiada para cada tiempo histórico y cultural. No hay recetas ni modelos estereotipados, sino un recorrido perseverante de sucesivas adecuaciones a las demandas sociales y al “posibilismo” del caso².

A partir de la reforma constitucional de 1994 –producto del llamado “Pacto de Olivos”– se incorporaron al articulado varias disposiciones incumplidas hasta hoy –año 2011–, siendo algunas atinentes al tema nuestro. En efecto, el inciso 2.^º del art. 75 –relativo a las atribu-

² Posibilismo: “tendencia a aprovechar, para la realización de determinados fines o ideales, las posibilidades existentes en doctrinas, instituciones, circunstancias, etc., aunque no sean afines a aquellos”. Cfr. DRAE.

ciones del Congreso Nacional— dispone en uno de sus párrafos: “No habrá transferencia de competencias, servicios o funciones sin la respectiva reasignación de recursos, aprobada por ley del Congreso cuando correspondiere y por la provincia interesada o la ciudad de Buenos Aires, en su caso”. La norma transcripta es correcta en su enunciado, pero “del dicho al hecho, hay mucho trecho”, dado que algunos supuestos que anteceden a ese párrafo no han tenido efectividad en cuanto a su cumplimiento. La importancia de abordar el punto es obvia, por cuanto en esos mismos años –la década del noventa– las enseñanzas primaria y secundaria fueron transferidas a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

¿Dónde reside la falla? ¿En cuál de los párrafos está el problema pendiente? No puede estar en el párrafo que señala:

La distribución [de los recursos] entre la Nación, las provincias y la ciudad de Buenos Aires y entre estas, se efectuará en relación directa a las competencias, servicios y funciones de cada una de ellas, contemplando criterios objetivos de reparto; será equitativa, solidaria, y dará prioridad al logro de un grado equivalente de desarrollo, calidad de vida e igualdad de oportunidades en todo el territorio nacional.

No puede ser este el obstáculo: se trata de una disposición indicativa sobre criterios a seguir, que son parte de una buena intención (*sic*) para practicar la virtud de la equidad. En los hechos, ha sido una cláusula “promisoria”, pero nada más que eso.

Tampoco merece objeciones otro de los párrafos de ese mismo inciso 2.º, cuando prevé que “una ley convenio, sobre la base de acuerdos entre la Nación y las provincias, instituirá regímenes de coparticipación de estas contribuciones, garantizando la automaticidad en la remisión de los fondos”. ¿Quién puede discutir la bondad de este precepto? Está pletórico de dulces expresiones, tales como “ley convenio”, “acuerdos”, “automaticidad”, “coparticipación”; ¿qué más se puede pedir? La intencionalidad está explícita, aunque no se traduce

en hechos tangibles o percibibles. Es un precepto auspiciante y auspicioso, que se compadece con el curso de los acontecimientos que median desde 1994 hasta la fecha.

El verdadero obstáculo se asienta en otro párrafo que complementa a los dos anteriores y que expresa lo siguiente:

La ley convenio tendrá como Cámara de origen el Senado y deberá ser sancionada con la mayoría absoluta de la totalidad de los miembros de cada Cámara; no podrá ser modificado unilateralmente ni reglamentada, y será aprobada por las provincias.

En relación con esta cláusula, la disposición transitoria sexta del texto constitucional, fijó un criterio temporal muy puntual: “antes de la finalización del año 1996” se debía cumplir con la manda del inciso 2.^º del Art. 75. Estamos en el año 2011 y no hay síntomas o señales de cumplimiento efectivo. Siguen rigiendo parches y remiendos de arcaicas disposiciones en la materia de distribución de los recursos; y, en última instancia, se practica la discrecionalidad del poder central en la adjudicación de los recursos –aportes y subsidios, etc.–.

¿Cuál será el destino de tantas promesas? El escollo está en el mismísimo texto que comentamos: el engorroso trámite debe culminar con la aprobación de todas las provincias. ¿Por qué de “todas” ellas? Pues no dice “la mayoría” de las provincias” ni tampoco de “algunas” que conforman una mayoría especial. Por lo tanto, *ubi lex non distinguit nec nos distinguere*, o sea, no cabe distinción y deben ser las provincias en su totalidad. También, omite incluir a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. ¿Fueron lagunas deliberadamente incorporadas a una defectuosa redacción o fue esto último lo propio de la realidad constituyente? Lo cierto es que la unanimidad es muy difícil de alcanzar; como, asimismo, es visible el desinterés de sucesivos gobiernos nacionales en salir del *statu quo* y ajustarse a la ley de coparticipación prometida en la reforma de 1994, convencidos de que es mejor retener en sus manos “la gracia” del reparto o distribución.

Hay otro defecto que señalar: la unanimidad de la aprobación por parte de las provincias afecta a la forma “federal” que, como decisión política fundamental, adoptaron los constituyentes de 1853 y 1860 en el art. 1.^º La unanimidad puede ser propia de las “confederaciones”, en las que las partes retienen los derechos de nulificación y de secesión, pero jamás en un Estado federal. Por lo tanto, esta incorrección es nula y carece de todo valor, pues resulta violatoria de la ley de declaración de necesidad de la reforma, que fijó taxativamente los temas y fulminó con la sanción de invalidez cualquier intento de modificación de la Primera Parte (arts. 1 al 35) de la Constitución Nacional (véase Ley N.^º 24 309, art. 7).

¿A qué vienen todas estas explicaciones? Podrán parecer superfluas y hasta tediosas, pero –no obstante ello– responden a una sencilla razón: que el incumplimiento de la Constitución Nacional (art. 75, inc. 2.^º) conduce, inexorablemente –e injustamente–, a la dependencia de la “gracia del principio”, o sea, que no tienen las provincias capacidad financiera de recursos disponibles que puedan ser destinados a la extensión de una red de capacitación a quienes desean optar por el aprendizaje industrial, técnico, de “artes y oficios”, de artesanato y destrezas; todo ello a dos niveles –como lo explicamos en los puntos III y IV de esta propuesta–. Es la mejor forma de poner punto final a la mitología de “mi hijo el dotor” (*sic*), que tantos estragos ha originado a partir de la creencia de que la única vía para la movilidad social ascendente y el prestigio social es la de los títulos tradicionales y la currícula académica. Sin llegar a la exageración de las viejas “corporaciones” que monopolizaban el trabajo y abrían la sucesión hereditaria en las funciones, es dable salir del callejón sin salida del atavismo de los oropeles, para transitar por la ancha avenida de la entrada en los ricos circuitos que ofrecen la oferta y la demanda para la provisión con capacitación especializada.

VI. Solo valiéndose de una ley que responda a los mismos objetivos que inspiraron al senador Láinez en otros tiempos, se podrá zan-

jar, en estos nuevos tiempos, las penurias que acarrea todo trámite a seguir para acceder a las codiciadas “partidas presupuestarias”. Es preferible que se obtengan los medios por el camino legislativo antes que por las canonjías del ejecutivo. La ley es objetiva e impersonal, mientras que la “asignación” presidencial o los “superpoderes” del jefe de Gabinete, son siempre pasto para una sospecha de trueque de apoyos políticos, de “contraprestaciones” prebendarias o de cualquier otra conjetura que ensombrece el panorama de lo que debe ser: la primacía del bien común, del interés general; de brindar una equivalencia de prestaciones educativas y de capacitación en todo el territorio del país. Una ley así quedaría fuera de toda mácula o sospecha, situada por encima de los partidismos y con la percepción por la opinión pública del aliento a los jóvenes –y los no tan jóvenes también– de tener ante sí una perspectiva de “futuridad” asegurada, al compás del crecimiento y desarrollo de la Argentina del tercer centenario. No está de más recordar que la Ley Láinez surgió un lustro antes de la celebración del primer centenario, una época en que el vademécum de consulta pronta en la madre patria España incluía en el vocablo “Argentina”, la siguiente premonición, por desgracia, fallida: “... Todo hace creer que la República Argentina está llamada a rivalizar en su día con los Estados Unidos de la América del Norte, tanto por la riqueza y extensión de su suelo como por la actividad de sus habitantes y el desarrollo e importancia de su industria y comercio, cuyo progreso no puede ser más visible”. La profecía incumplida omitió incluir en la sumatoria de causalidades –y no de casualidades– de ese extraordinario fenómeno, el factor educación, que fue, sin duda, el que abrió la senda de nuestra ventaja comparativa con los niveles de instrucción y de ilustración del resto del continente. Y tampoco es casualidad que, al menguar ese impulso, los efectos acumulativos redundaran por los vericuetos de lo que hoy puede evaluarse como el caso más asombroso de una decadencia nacional. Valga como esperanza –aunque no como ilusión– que siempre se está a tiempo para revertir la curva de inflexión, si se toma conciencia del caso y, consecuentemente, la sociedad insufla energía a gober-

nantes dispuestos a dejar las burbujas y el *escrache*, para, en cambio, reconstruir los cimientos con nuevos materiales.

CHILE Y ARGENTINA: DOS DISTINTAS REALIDADES UNIVERSITARIAS*

AC. ALIETO ALDO GUADAGNI

Hace ya varios meses que se registran en la hermana República de Chile importantes y masivas protestas estudiantiles, referidas principalmente a diversas características de la organización y desempeño de la universidad. Antes de abordar la cuestión central en debate, referida al financiamiento de la enseñanza universitaria, creemos útil comenzar por presentar algunos datos que ilustran acerca de la evolución en los últimos años de la enseñanza universitaria tanto en Chile como en la Argentina. Esta comparación nos puede ser útil para apreciar, no solo la distinta evolución de ambos sistemas universitarios sino también para visualizar la gran diferencia existente entre ambos, en lo que se refiere a su aptitud para sustentar una oferta sostenida y creciente de profesionales capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Algunas cifras de la evolución de la universidad en Chile y la Argentina (1999-2009)

Población total (año 2010)

- Argentina: 40 millones de habitantes (135 % más)
- Chile: 17 millones de habitantes

Estudiantes universitarios

- Argentina: 1 650 000 (208 % más)
- Chile: 535 000

* Conferencia pronunciada en reunión privada de la Academia Nacional de Educación, el 4 de octubre de 2011.

Incremento de la matrícula universitaria entre 1999 y el 2009:

- Argentina: 33 % (estatal 24 % y privada 83 %)
- Chile: 87 % (54 puntos porcentuales más)

Cantidad total de graduados anuales:

- Argentina: 98 000 (46 % más)
- Chile: 67 000

Graduados anuales cada 100 estudiantes ingresantes:

- Argentina: 26 (estatales, 23; privadas, 39) (40 menos)
- Chile: 66

Graduados anuales cada 1000 habitantes:

- Argentina: 2,5 (1,5 menos)
- Chile: 4,0 (Proporcionalmente graduamos 62 000 profesionales menos)

Total de alumnos por cada graduado en el año:

- Argentina: 17 (estatal, 19; privada, 12)
- Chile: 8 (con menos de la mitad de alumnos igual número de graduados)

Incremento de la graduación anual entre 1999 y el 2009 (%):

- Argentina: 78 (estatal 75, privada 87)
- Chile: 205 (La graduación en Chile aumentó 127 puntos porcentuales más)

Graduados en áreas científicas y tecnológicas (% del total de graduados anuales):

- Argentina: 14
- Chile: 24 (proporcionalmente, 71 % más)

Anualmente, ¿cuántos ingenieros se gradúan cada 100 abogados?:

- Argentina: 37
- Chile: 207 (de cada 100 abogados que se gradúan anualmente en cada país, Chile gradúa 170 ingenieros más que Argentina)

La cuestión del financiamiento de la universidad chilena

La raíz del conflicto estudiantil en Chile se vincula directamente con la cuestión del financiamiento. Paradójicamente, esta cuestión del financiamiento de la universidad se convierte en un grave problema cuando la universidad comienza a ser una posibilidad cierta para los sectores bajos y medio-bajos del nivel socio-económico, históricamente postergados. En 1990 del quintil más pobre de la población chilena asistían a la universidad menos del 5 % de sus miembros; en la actualidad, ya superan el 20 %, claro que también aumentó la incorporación a la universidad del quintil más rico de la población, que pasó del 40 al 65 %. Recordemos que Chile fue el primer país de América Latina que introdujo aranceles en las universidades estatales, a comienzos de la década del ochenta bajo el régimen militar. A mediados de la década pasada, la situación de los aranceles en la región era la siguiente:

Aranceles anuales en universidades públicas – América Latina- (año 2006)

Gratuitas: Argentina, Brasil, Cuba, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Venezuela.

Menos de 500 dólares: Bolivia, El Salvador, México, Perú.

Entre 500 y 1000 dólares: Colombia y Costa Rica.

Más de 3 000 dólares: Chile

Fuente: *La educación superior en Chile*, OCDE-Banco Mundial, 2009.

Es interesante prestar atención a los aranceles –anuales– vigentes en distintos países en las universidades públicas, expresados en dólares –no corrientes, sino convertidos según la metodología del PPP–. La situación correspondiente al año académico 2005, era, según el Banco Mundial, la siguiente:

Aranceles anuales de las universidades públicas (2005) (dólares PPP)

Más de 5 000: Estados Unidos.

Entre 3 000 y 4 000: Australia, Canadá, Chile, Japón y Corea.

Entre 2 000 y 3 000: Israel y Reino Unido.

Entre 1 000 y 2 000: Italia, Nueva Zelanda, Holanda.

Entre 500 y 1 000: Austria, Bélgica, España.

Menos de 500: Francia, Turquía.

El nivel de los aranceles en Chile es aún más alto en términos relativos, cuando se lo compara con el nivel de vida promedio de los distintos países miembros de la OECD, expresado por su PBI per habitante. Según el informe “OCDE-Education at a Glance 2007”, en las universidades públicas de Australia los aranceles anuales representaban el 11,3 % del PBI per cápita. La lista sigue de la siguiente manera: Canadá 10 %, Japón 11,8 %, Corea 16,6 %, Nueva Zelanda 6,5 %, Estados Unidos 11,4 %, Italia 3,3 %, Holanda 4,4 %, Israel 12,0 % y Chile 27,9 %. Con esta magnitud, Chile registra el nivel más alto de aranceles en el mundo en universidades públicas, con respecto a la riqueza del propio país. En el caso de las universidades privadas, los aranceles más altos corresponden a los Estados Unidos –42 % del PBI per cápita–, pero el segundo lugar le corresponde a Chile, con arance-

les que representan nada menos que el 32 % del PBI por habitante; luego vienen Corea, con el 31 %, Israel 29 %, Australia 22 %, Japón 18 %, Italia 11 %, Reino Unido 5 % y Holanda 4,4 %.

Reflexiones finales

La educación ha sido una prioridad dominante para Chile desde la restauración democrática en 1990. El firme compromiso de sus últimos gobiernos con el acceso a la universidad ha dado por resultado aumentos significativos de la población estudiantil, lo que plantea desafíos, no solo para la calidad de la educación, sino también para su financiamiento. Recordemos que, según recientes expresiones del ex-presidente Ricardo Lagos, “cinco millones de chilenos dejaron de ser pobres”; por eso, a nadie debe sorprender que sean muchos, entonces, los que ahora quieren concluir sus estudios terciarios. Chile ha tenido un gran éxito al pasar de un régimen restrictivo de educación de élite –propio de los años en los cuales, precisamente, se generalizaron los aranceles a todas las universidades públicas–, a uno de educación masiva, manteniendo la calidad de la enseñanza. Surge ahora, como consecuencia directa de este creciente acceso a la universidad, la necesidad de una segunda generación de reformas, especialmente en el área del financiamiento. El caso es que en este país, donde la educación universitaria es, como hemos visto, muy cara, el Banco Mundial hace ya dos años alertaba que “la ayuda estudiantil, no está disponible para muchos de los estudiantes que la necesitan. Los estudiantes de sectores de bajos ingresos tienen menos probabilidades de graduarse y más probabilidades de tener que pagar el costo total de sus estudios”. Chile ha sido, en las últimas décadas, capaz de fortalecer y expandir notablemente su sistema universitario; ahora tendrá que asegurar la equidad, no solo en el acceso, sino también en la permanencia en los claustros de los estudiantes más humildes. El gobierno chileno tendrá bastante que hacer en el futuro para lograr equidad en el acceso a la

educación superior, superando la limitación de la situación financiera del estudiante, pero preservando los altos niveles de calidad.

PRESENTACIÓN DEL LIBRO *EL DESAFÍO DE EDUCAR HOY*, DEL Ac. MIGUEL PETTY*

AC. HORACIO REGGINI

Antes de empezar con mis comentarios al libro de Petty voy a relatar una breve anécdota. Después de la Segunda Guerra Mundial se encontraron en el Museo de Ámsterdam dos pinturas idénticas de Johannes Vermeer (1632-1675), uno de los grandes pintores holandeses del siglo de oro. El museo convocó a los especialistas historiadores y restauradores más capaces del mundo para dictaminar cuál de ellas era la original. No obstante numerosos peritajes, radiografías y la aplicación de todas las técnicas modernas conocidas, la duda y la polémica no dejaban de subsistir. Hasta que un hombre del grupo de expertos pidió estar a solas con los dos cuadros. Todos accedieron a su petición, ya que era muy prestigioso entre sus pares. El hombre, luego de permanecer algunas horas en su encierro con los dos cuadros, salió y dijo, señalando a uno de ellos: “Este es el verdadero paisaje de Delft de Vermeer”. Curiosos, todos preguntaron en qué basaba esa categórica afirmación, y él contestó, indicando con el dedo, una de las obras: “Esta pintura me habló”. Ese argumento fue el que hizo posible dilucidar el enigma.

* El lunes 1.^º de noviembre se realizó en la sede de la Academia la presentación del libro *El desafío de educar hoy*, del académico Miguel Petty, obra publicada por la Editorial Bonum, 2010. El acto estuvo presidido por el académico presidente Horacio Sanguinetti y se refirieron a la obra los académicos Horacio Reggini y Margarita Schweizer.

Quiero contarles ahora que también a mí “me habló” el libro de Petty¹, como probablemente haya sucedido con muchos que lo han leído –o van a leer– con detenimiento y asombro.

Su libro está estructurado, con extremo rigor, con un prólogo, una introducción, un primer capítulo que analiza “La pedagogía argentina” –al cual no voy a referirme ahora– y los siguientes, que estudian cinco dimensiones del paradigma personalista, a saber: “El contexto”, “La experiencia”, “La reflexión”, “La acción” y “La evaluación”. Finaliza con un espléndido último capítulo: “Síntesis”.

Las frases de la obra llevan a pensar que el autor habla personalmente con el lector, contando anécdotas, casos reales, informando acerca de organizaciones sin fines de lucro que dan apoyo a la actividad escolar.

Miguel Petty, S. J., fue director de www.pedagogiaignaciana.com, página de Internet que contiene los conceptos actualizados de la pedagogía ignaciana personalista, inspirados por la vida y el pensamiento del fundador de la orden, Ignacio de Loyola.

Petty incluye en su obra numerosos párrafos dirigidos a la nueva situación paradigmática producida en los últimos años por los cambios en la adquisición, el almacenamiento, el control y la transferencia del saber, que han sido mis temas predilectos de investigación y estudio.

¿Podemos echarle la culpa a las máquinas por la fiebre del “subjetivismo, la falta de perspectiva histórica, y el consumismo, que caracterizan a nuestra denominada era posmoderna”? Por supuesto que no. Solo se trata de máquinas que son presentadas con sones de trompetas como “mesías tecnológicos”. En mi libro *Los caminos de la palabra*, digo que lo importante, en definitiva, no es lo que ellas pueden hacer por nosotros, sino lo que nosotros hagamos con ellas; afirmación que defiende Petty, con otras palabras. Su punto de vista consiste en una posición alejada, tanto del optimismo superficial, como de los agoreros del apocalipsis.

¹ PETTY, MIGUEL, S. J. *El desafío de educar hoy. Hacia un paradigma pedagógico personalista*. Buenos Aires: Ed. Bonum, 2010.

Fui discípulo y amigo de Ismael Quiles, S. J., jesuita radicado por muchos años en la Argentina, quien defendió, con ardor y originalidad, muchas de las ideas de Teilhard de Chardin. S. J. Quiles, en “La esencia del hombre”, de su *Antropología filosófica insistencial*, se ocupa de la reflexión como la condición que permite al ser humano un salto a un orden superior, y se pregunta cuál es la esencia de la persona, ¿qué es persona? Y contesta que es aquel ser en el que se da una máxima interiorización a través de la reflexión, que es el “estar en sí”, el “replegarse sobre sí mismo”.

La trascendencia que daba Quiles a la reflexión en la persona humana encuentra importantes conexiones con el mundo de la comunicación social; circunstancia que Petty valora en grado sumo, así como defiende el singular papel del docente.

El maestro es indispensable en el proceso de despliegue de las posibilidades de cada uno. Es *auctoritas*, en la acepción primera del término, ‘hacer crecer’, o sea, permitir evolucionar. El maestro suscita novedad, estupor y respeto; por eso la relación profesor-alumno es insustituible por mecanismos no humanos. A partir del contacto con el maestro, se tornarán, progresivamente, claras las nociones de “comunidad” y “ser con el otro”; se es con el otro a partir del propio compromiso. Juega aquí la convicción personal, que, si coincide con una actitud de apertura y diálogo, posibilita que el ser humano sea flexible y tenga sentido de la historia como movimiento, cambio, no algo cristalizado.

A partir de estos lineamientos, afirma Petty la necesidad de entregarse, con convicción, a construir la sociedad del porvenir. Ello no implica negar la sociedad anterior, sino que exige coherencia con la educación: ayudar a que se experimente lo que se ha recibido, poniéndolo a prueba y comparándolo con todas las cosas, para no crecer unilateral y esquemáticamente. Ello permite la evolución y se diferencia de una crítica restringida al puro rechazo. Por crítica, se entenderá, entonces, la exigencia de confrontar, mejorar y cambiar, sin negar abs-

tractamente el pasado. Hay evolución cuando hay compromiso, diálogo, apertura y, también, tradición.

Petty insiste en las motivaciones siguientes:

a) Pensar la educación como proceso sin final, en constante movimiento.

b) Privilegiar la relación maestro-alumno, paradigma del ser con el otro, nunca demasiado ponderada y en ningún caso sustituible por mecanismos que puedan proveer el desatinado uso de la capacidad tecnológica.

c) Destacar la importancia de la educación para lograr interactuar en sociedad y alcanzar una visión no fragmentaria del ser humano; el error de la especialización excluyente; la alienación de una erudición abstracta; la necesidad de aprehender la realidad en su complejidad, en vez de parcelarla analíticamente.

d) Aprender comparando. Con la sensibilidad unida a la capacidad intelectual, a partir de lo habido –el pasado, la historia, los afectos primeros–, construir lo que vendrá. No criticar abstracta y negativamente, sino con una posición de apertura e intercambio para que la crítica sea constructiva. Rechazar la idea generalizada de que es posible construir una sociedad sobre la eliminación del pasado; de que el uso indiscriminado de las nuevas tecnologías puede brindar una vida mejor, sin reparar en la dimensión moral y las exigencias trascendentales del ser humano que reflexiona sobre sí mismo.

El libro de Petty me recuerda ciertos aspectos relevantes de *El riesgo educativo*, de Luigi Giussani². Este autor hace alusión a palabras de Jesús: “No se pone vino nuevo en odres viejos”. Es decir, si gracias a la crítica constructiva el ser humano da muestras de flexibilidad y acepta el mensaje nuevo, si hay “evolución” a partir de la riqueza de lo anterior, entonces hay “construcción”. Se puede trasladar todo esto al campo de las nuevas tecnologías y su aplicación fructífera

² GIUSSANI, LUIGI. *El riesgo educativo: como creación de personalidad y de historia*. Buenos Aires: Ed. Ciudad Nueva, 2004; y REGGINI, HORACIO C. “El desafío de un realismo educativo”. En *La Nación*, Buenos Aires, 25 de junio de 2004.

cuando la novedad no signifique abolir, lisa y llanamente, lo viejo, si-
no reformularlo a la luz de los nuevos descubrimientos. Entonces, el
vino nuevo no se arruina, porque el odre ha sido “resignificado”. En
este sentido va también el llamado de Jesús: “Esta es la Palabra de la
Verdad y la Vida. Dejad que los muertos entierren a los muertos y se-
guidme”. Porque la negación abstracta de lo anterior es rigidez y
muerte, mientras que la reformulación de lo anterior, con espíritu
abierto y dialogante, es flexibilidad y Vida.

Al analizar y mostrar, con claras razones, las deficiencias del constructivismo pedagógico, escribe Petty:

La educación personalizada y las propuestas pedagógicas constructi-
vistas nacen a partir de las búsquedas teóricas y metodológicas susci-
tadas al interior de las corrientes de la pedagogía activa. Sin embargo,
lamentablemente, parecería que nos unen las palabras que nos separan
al mismo tiempo: muchas veces se oculta una diferencia paradigmáti-
ca entre distintas ideas de lo que es educar. Algunos constructivistas
afirman que toda, absolutamente toda, la realidad debe ser construida
sin la ayuda del docente. En donde, ciertamente, coincidimos con ellos
es en la consideración de que el ser humano es un ser inacabado y po-
sible de ser construido por sí mismo en interacción con los demás;
aunque no podamos tomar como un absoluto que el alumno sea “con-
structor absoluto del mundo que lo rodea, de la historia, de la ciencia”,
por medio de la acción³.

Refuerza Miguel Petty sus afirmaciones citando a Mario Bunge,
que ha escrito en su libro *A la caza de la realidad*:

... el constructivismo pedagógico no solo es falso. También es perju-
dicial, a causa de que niega la verdad objetiva, elimina la crítica y el
debate, y hace prescindibles a los docentes⁴.

³ PETTY, MIGUEL, S. J., op. cit., “Introducción”, pág. 21.

⁴ *Ibid.*, “Introducción”, p. 22. BUNGE, Mario. *A la caza de la realidad*. Barcelona: Gedi-
sa, 2007.

Una frase importante ilumina el comienzo del capítulo 5, “La acción”: “La experiencia y la reflexión deben ser tales que conduzcan a la acción”. Alaba, en este capítulo, el programa “Uniendo metas”, de la organización “Conciencia” de la Argentina, donde los alumnos practican una simulación de la Asamblea de las Naciones Unidas, tomando parte en la representación de los diversos estados para tratar problemas relevantes de la actualidad mundial⁵.

En valiente actitud frente a la *requetemencionada* frase “no hay que estudiar de memoria”, Petty defiende la memorización:

Sin memorización no existe funcionalidad de los aprendizajes. Si lo que hemos aprendido no lo tenemos en un primer plano de nuestra mente, es casi imposible realizar aprendizajes significativos, por falta de conceptos inclusores necesarios en los que se ha de anclar la nueva información⁶.

Esta defensa de la memorización es similar a la que hace George Steiner en sus libros *Nostalgia de lo absoluto*, *Pasión intacta* y *Lecciones de los Maestros*, en el que dice:

Lo que sabemos de memoria madurará y se desarrollará con nosotros. [...] Cuanto más fuertes sean los músculos de la memoria, mejor protegido estará nuestro ser integral. La eliminación de la memoria, como algunos promueven en la educación actual, es una desastrosa estupidez⁷.

También, he encontrado algunas analogías con las obras de Neil

⁵ *Ibid.*, p. 66.

⁶ *Ibid.*, cap. 3: “La experiencia”, p. 53. De CATURLA, ENRICO. “La prelección y la repetición. Dos estrategias didácticas de la Ratio indispensables hoy”. En Congreso Internacional de Pedagogía, 2006.

⁷ STEINER, GEORGE. *Lecciones de los Maestros*. México: Ed. Siruela/FCE, 2004. Citado en REGGINI, HORACIO C. “George Steiner y la educación”. En *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, N.^o 287-288. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras, sept.-dic. 2006.

Postman, autor que me ha interesado y analizo en un artículo⁸.

Miguel Petty incluye en su trabajo frases del pedagogo y teórico de la educación Paulo Freire (1921-1997):

Decir que los hombres son personas, y como personas son libres, y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa⁹.

Y Petty expresa que “toda la pedagogía de Freire está orientada a ‘transformar al mundo’, o sea, a la acción”.

Miguel Petty concluye su obra con unos párrafos conmovedores, provenientes del libro *Educar es conmover*, de Carlos Skilar:

Educar es conmover. Educar es donar. Educar es sentir y pensar, no apenas la propia identidad, sino otras formas posibles de vivir y convivir. Si ello no ocurre en las escuelas, probablemente el desierto, el páramo, la sequía serán el paisaje típico de los tiempos por venir¹⁰.

⁸ POSTMAN, NEIL. *The end of education. Redefining the value of school*. New York: Ed. Knopf, 1995. Citado en REGGINI, HORACIO C. “Neil Postman y la educación. Trascendencia en la educación de la palabra y de la historia”. En *Boletín N.º 65*, Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, agosto de 2006.

⁹ PETTY, MIGUEL, S. J., op. cit., cap. 5: “La acción”, p. 62.

¹⁰ *Ibid.*, “Síntesis”, p. 76. DE SKILAR, CARLOS. “Educar es conmover”. En *Saberes*. Ministerio de Educación, I-4, 2009.

LA PEDAGOGÍA IGNACIANA EN EL TIEMPO

AC. LUISA MARGARITA SCHWEIZER

A lo largo de los siglos la Pedagogía ha sido el escenario reflexivo de la acción educativa como el espacio de la teoría educativa. Y el hecho concreto de educar como terreno de la práctica educativa. Ambos –cara y cruz–, tienen un solo destinatario: el hombre.

En esta primera afirmación, destacamos tres elementos:

- ✓ el hombre como ser educable, eje antropológico;
- ✓ el ámbito de la reflexión crítica, eje pedagógico;
- ✓ el ámbito concreto de educar que es mostrar la acción educativa como hecho o como actividad: eje del educar.

Decimos, entonces, que la persona humana es la destinataria, tanto de la teoría, como de la práctica educativa. Es sobre el educar al hombre que también debemos respondernos a: ¿para alcanzar qué fin, o con qué finalidad educamos? (teleología) y ¿cómo educar? (aspecto metodológico).

Esas respuestas, de una u otra forma, han sido dadas por los hombres y la educación a lo largo de los tiempos y de distintos espacios.

Valgan como ejemplo dos propuestas educativas nacidas en el seno de la Compañía de Jesús.

La pedagogía de los jesuitas y la pedagogía ignaciana

La pedagogía de los jesuitas

Entre los siglos XIV y XVI se vivió un mundo en cambio; mundo de fuerte antropocentrismo que da lugar a que nazca y se desarrolle el Humanismo.

La educación se caracterizó, hasta ese momento, por tener estructuras educativas y currículo medieval, formalismo hueco escolástico, abandono de la dialéctica y de la investigación; debió responder para formar a un hombre situado en su medio social, visto como: “príncipe justo, perfecto cortesano, buen ciudadano, religioso caballero”; tal modelo humano se identifica con una “misión” que hay que cumplir. Es el momento de las utopías. Surge la experiencia espiritual de san Ignacio de Loyola, “experiencia” que ordena un modo de proceder para ayudar a los demás; una pedagogía inspirada en la fe, pero, que al mismo tiempo, es profundamente humana y universal.

De cuño jesuita, nace la *Ratio Studiorum*, que ofrece una educación con:

- Énfasis en las Humanidades, en la Filosofía y Teología.
- Repeticiones de cada asignatura.
- Participación activa de los estudiantes en su propia afirmación.
- Logro de un buen estilo literario.
- No adhesión a ningún método en particular.
- Elección y adaptación de los métodos según las circunstancias.
- Un currículum que adecua la cantidad y complejidad de los contenidos a la edad del estudiante; nace así la posteriormente denominada Escuela Media.

El paradigma pedagógico ignaciano

Pasaron más de cuatrocientos años.

Al iniciarse la década de los 70 en el siglo anterior, un brillante general de los Jesuitas, el padre Arrupe, expresó: “Educación sí, pero no así”.

Fue aquel el momento adecuado para mirar hacia el futuro...

Se vislumbraba la aparición de un nuevo paradigma en el mundo. Pocos años después se llamó a ese momento de la historia “posmodernidad”, y en su marco, no tardó en emerger la globalización.

Antropológicamente se demanda una formación de la persona, adecuada para nuevos tiempos y circunstancias.

La educación se abre ante dos alternativas en tensión: formar a la persona integralmente o educarla utilitaria y funcionalmente.

Promediando la década del 80 –hace veinticinco años–, la Compañía de Jesús ofrece el paradigma pedagógico ignaciano, que establece una síntesis entre esos dos extremos.

El PPI hunde sus raíces en los ejercicios espirituales de Ignacio de Loyola, vasco fundador de la orden.

Esto último es establecer si la relación con la “vera historia”¹, punto inicial para san Ignacio, desde el cual se inicia el diálogo crítico-reflexivo con la realidad. En ese diálogo tiene que ver mucho la filosofía, como fuerza que mueve la búsqueda y la reflexión del conocimiento sobre lo humano y lo científico; tiene que ver la historia no narrada y sí, comprometidamente, vivida.

El “diálogo” cumple –de tal manera–, el lugar de encuentro entre el pensamiento y la palabra; lugar de búsqueda y hallazgo para compartir la verdad inter y multidisciplinar; verdad que debe fundamentar los aprendizajes, la actualización y formación. Cabe aquí preguntarnos si el diálogo no es, por su propia naturaleza, la estrategia de aprendizaje innegociable. ¿No es el diálogo un núcleo pedagógico, en tanto puede entenderse a la pedagogía como el ámbito propio del pensamiento crítico-reflexivo-dialogante con su objeto de estudio, el “hecho educativo” o al “hacer” o “accionar” educativamente.

Este “actuar” o “accionar” educativo no es otra cosa más que una “praxis”, es decir, el “educar como acción”; una acción como servicio

¹ “... tomando el fundamento verdadero de la historia, discurriendo y raciocinando por sí mismo, y hallando alguna cosa que haga un poco más declarar o sentir la historia, quien por la racionación propia...”. “Segunda anotación”, *Ejercicios espirituales*. San Ignacio de Loyola.

sostenida por “amor que se demuestra en hechos” y no solo con palabras; no una acción caprichosa o improvisada, sino pensada.

La pedagogía, entonces, reflexionará, desde lo antropológico, sobre el sujeto de aprendizaje; reflexionará sobre el para qué educar y, metodológicamente, sobre el cómo generar procesos de enseñanza-aprendizaje.

El *magis* pedagógico

En ese macro y definitorio marco pedagógico, se inscribe la pedagogía ignaciana con su enorme voluntad de abarcar el contexto, la realidad –*Weltanschaung*– y, al mismo tiempo, diseñar la práctica del vivir cotidiano –*Lebensachuung*–.

Nuestra pedagogía propone, desde esas dos dimensiones, desarrollar un pensamiento capaz de recuperar, reconocer, resolver, uno a uno, los problemas que plantea el conocimiento, inscribiéndolo en la complejidad organizada del saber; abordando el problema desde distintas perspectivas, desdibujando los rígidos límites disciplinarios, proponiendo un diálogo comprensivo desde lo inter y multidisciplinar. Esto implica reconocer un cambio que va desde una mirada convergente a una mirada divergente.

El diálogo también constituye lo nuclear de la reflexión, en tanto encuentro con un objeto y participación activa, analítica y reflexiva del sujeto en ese encuentro.

La pedagogía ignaciana –como pedagogía–, tiene un eje que la constituye: la “reflexión”; desde él deben recuperarse escala de valores, conocimientos, la experiencia, lo teórico-metodológico, las mediaciones, los niveles de gestión y todo otro constitutivo del hacer concreto como educación.

Podría argüirse, quizá, que esta es función de todo modelo pedagógico, sin importar el marco teórico que lo contenga, lo cual es cierto.

Pero uno de los elementos configuradores de nuestra pedagogía reflexiona sobre la educación como conocimiento práctico concreto anidado en la persona, no siendo otra cosa más que la reflexión sobre la experiencia del desear aprender; sobre el proceso de aprendizaje en el que, entender –como el poner atención–, permite entender y dirigir hacia algo la mente, posibilitando que hipotetice, defina, conceptualice.

Ese proceso reflexivo de averiguación de la verdad culminará en el momento en que “lo verídico”, como verificación de la experiencia de entender, permita alcanzar y cerrar la o las hipótesis planteadas; permita ingresar por la experiencia de comprender en el hacerlas propias.

Este proceso reflexivo enriquece así esa praxis anclada siempre en el hombre, personalizándolo al no solo posibilitarle entender, comprender y reflexionar cognitivamente, sino al ampliar su aprendizaje hasta hacerle “gustar de las cosas internamente”, tocando otros campos resonantes de la interioridad.

Se sustenta así una educación integral y abarcativa de lo cognitivo, actitudinal, afectivo-volitivo, generando y aceptando estrategias de aprendizaje utilizadas “tanto cuanto” sean necesarias al docente o al alumno para generar un significativo aprendizaje.

Hemos afirmado que establecer contacto con la “vera historia” implica un encuentro con el contexto y una más clara visión de la vida vivida como experiencia. Esa relación con el contexto siempre implica un aprendizaje; un diálogo que propicia una manera de aprender. Notas estas regaladas desde la propia experiencia de aprendizaje de san Ignacio.

El legado del aprendizaje ignaciano es un legado para el cambio, y en ese sentido estratégico, como orientador, y por importar de él, tanto el proceso de cambio, como el resultado que se persigue.

Es pertinente preguntarnos, entonces, por aquello que inspira y determina nuestro modelo pedagógico, en tanto que se nos aparece “como una especie de mejoramiento continuo”².

² RESTREPO, DARIO S. J. “Espirituallidad ignaciana y mejoramiento continuo” (artículo).

Encontramos la respuesta en la experiencia y reflexión de la espiritualidad de san Ignacio, enraizada en la realidad, abriendo e iluminando caminos de aprendizaje; lo que “no implica añadir nuevos elementos a lo académico, sino dar a lo académico una orientación determinada, la ignaciana”³.

La “ignacianidad” matiza, penetra, se expande y sella un modelo pedagógico, recostado en un profundo humanismo que privilegia, en lo antropológico, a la persona humana como imagen fraterna de Cristo.

En lo teleológico, propone valores desde donde responder a las preguntas: ¿para qué educar?, ¿hacia qué metas y cómo jerarquizar y dirigir la propia actividad para alcanzarlas?

La “ignacianidad” debe robustecer lo intelectual; debe abrir cauces de reflexión frente a la crisis y a la fe, el todo y las partes, la unidad y la diversidad; debe iluminar la complejidad del mundo y la porción de historia que nos toca vivir.

El servicio a la fe y a la promoción de la justicia, es el fundamento del humanismo cristiano contemporáneo. En otras palabras, el humanismo cristiano de finales del siglo XX incluye, necesariamente, el humanismo social. Como tal, participa en gran parte de los ideales de otras creencias⁴.

Hasta aquí, en un juego de círculos concéntricos, hemos ido de la periferia pedagógica al círculo interior de la pedagogía ignaciana y, de ahí, al núcleo, a lo crítico, a la nota distintiva y estructurante: la ignacianidad.

Podemos así repetir, centrífuga y centrípetamente, esa dinámica. Nuestro modelo y las estrategias para su logro.

³ CODINA S. J., GABRIEL. “Elementos constitutivos del modelo universitario de inspiración ignaciana”. Ponencia. Guadalajara, febrero de 1998.

⁴ P. PETER HANS KOLVENBACH S. J. “Pedagogía ignaciana hoy”. Discurso. 29 de abril de 1993.

Afirmamos que nuestro PPI⁵, desde su inspiración, y desde su infinita riqueza, también es estratégico⁶, en tanto que integrador, reflexivo, orientador y en relación constante con el contexto.

Por estratégico⁷, nuestro paradigma expresa “nuestra manera de proceder”, a efectos de generar un proceso que, partiendo de la aguda observación de contexto, genere un proceso reflexivo que oriente a la acción y a la toma de decisiones adecuadas.

Una estrategia de aprendizaje media entre los objetivos trazados y los resultados buscados, preguntándose, ¿cómo lograrlo? No se desecha en ese proceso la incorporación de la experiencia junto a la motivación e interés que la acompañan.

La ductibilidad de nuestro paradigma, permite utilizar la gama de técnicas y procedimientos que más se adecuan para lograr un aprendizaje significativo.

La estructura del PPI es:

1. Situar la realidad en un contexto

El docente debe y necesita conocer el mundo del estudiante, incluyendo las formas en que la familia, los amigos, los compañeros, la subcultura juvenil y sus costumbres, las presiones sociales, la vida escolar, la política, la economía, los medios de comunicación social, el arte, la música, la religión, y otras realidades, impactan ese mundo y afectan al estudiante para bien o para mal. Igualmente, conocer el contexto social, político, económico, cultural, religioso, etc., en el cual el acto educativo tiene lugar.

⁵ PPI: Paradigma Pedagógico Ignaciano.

⁶ Se entiende el vocablo *estrategia* como un procedimiento o actividad socio-afectiva que, siendo mediadora, logra alcanzar las metas propuestas. Es una actividad organizada y organizante de los procesos puestos en marcha –en este caso– para aprender.

⁷ DE LA TORRE, SATURNINO y BARRIOS, OSCAR. *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Ed. Octaedro, 2000, p. 112.

2. Experimentar desde la realidad

La experiencia ignaciana va más allá de la comprensión puramente intelectual. San Ignacio pide que todo el hombre, mente, corazón y voluntad, se implique en la experiencia educativa. De hecho, las dimensiones afectivas del ser humano han de quedar tan involucradas como las cognitivas, porque si el sentimiento interno no se une al conocimiento intelectual, el aprendizaje no moverá a la acción. La experiencia humana puede ser:

a) Directa: en el contexto académico, se presenta en las relaciones interpersonales; tales como conversaciones o debates, hallazgos en el laboratorio, trabajos de campo, prácticas de servicio social, actividades de acuerdo a cada proyecto pedagógico u otras experiencias semejantes.

b) Indirecta: en el contexto académico, la experiencia directa no siempre es posible. En su lugar, el aprendizaje se consigue, con frecuencia, a través de experiencias indirectas, leyendo o escuchando una lectura, por medio de simulaciones y representaciones, usando materiales audiovisuales, etc.

3. Reflexionar sobre esa experiencia

Con el término reflexión queremos expresar la reconsideración seria y ponderada de un determinado tema, experiencia, idea, propósito o reacción espontánea, en orden a captar su significado más profundo. Por lo tanto, la reflexión es el proceso mediante el cual se saca a la superficie el sentido de la experiencia. Entre los procesos de reflexión, distinguimos dos operaciones fundamentales: entender y juzgar.

Entender: Es descubrir el significado de la experiencia, es establecer las relaciones entre los datos vistos, oídos, tocados, olfateados, etc. Es el chispazo que ilumina lo que se presentaba en penumbras en la percepción sensible. Es lo que permite al sujeto conceptualizar, formular hipótesis, conjutar, elaborar teorías, dar definiciones.

Juzgar (verificar): Es emitir un juicio, verificar la adecuación entre lo entendido y lo experimentado; entre la hipótesis formulada y los datos presentados por los sentidos. La reflexión colectiva da la posibilidad de reforzar, desafiar y estimular a la reconsideración, permitiendo una mayor seguridad en la acción que se va a realizar y la oportunidad de crecer en comunidad.

4. Actuar consecuentemente

El paradigma pedagógico ignaciano enseña que la reflexión está unida indisolublemente con la acción, en una vida humana comprometida y que la acción, sin el servicio desinteresado a los demás, no merece el nombre de compromiso.

5. Evaluar la acción y el proceso seguido

El paradigma pedagógico ignaciano, a través de la evaluación, enseña a buscar resultados, a que las cosas se hagan efectivamente, y a que siempre se busque la excelencia; más concretamente, enseña a hacer las cosas correctas y bien hechas desde el principio.

Por evaluación se entiende la revisión de la totalidad del proceso pedagógico seguido a lo largo de cada uno de los pasos del paradigma, para verificar y ponderar en qué medida se ha realizado fiel y eficientemente y, por otra parte, en qué grado se han obtenido los objetivos perseguidos, en términos de cambio y transformación personal, institucional y social.

EL DESAFÍO DE EDUCAR HOY

AC. MIGUEL PETTY

Muchísimas gracias a Margarita y a Horacio, que se hayan molestado en leer, en estudiar, en ver los antecedentes de este trabajo.

Debo confesar que este trabajo tiene cierta picardía, porque no presenta, propiamente, ninguna pedagogía, y la clave para entender este librito es la palabra escrita aquí abajo: “hacia un paradigma pedagógico personalista”. No es el paradigma, sino que es una cosa; es un esfuerzo mío para ir “hacia”. Por eso, comienzo con un capítulo sobre lo que yo llamo la pedagogía argentina, que la califico de napoleónica; es decir, ese pensamiento educativo dominante entre nosotros que, a mi modo de ver, es anticuada, y responde a una concepción de ciencia anticuada, enciclopédica, autoritaria, laicista, etc.

Creo que tengo que describir eso para decir de dónde arrancamos, de dónde tienen que arrancar los docentes, porque primero tienen que saber tomar conciencia de lo que está pasando, si no se toma conciencia de dónde se arranca, se podrá discutir ese capítulo muchísimo; pero es mi postura de dónde arrancamos. Entonces, a partir de ahí, no traigo una pedagogía personalista, en el sentido maravilloso alemán que mi amigo sostiene, sino que saco de la pedagogía ignaciana cuatro puntos, o los famosos pasos de la pedagogía práctica, que es distinto de la esencia de lo que es la pedagogía. La pedagogía práctica porque, para salir de esto y abrirse a otras posibilidades, estos son buenos pasos; es decir, no quiero decir que esto sea la pedagogía que hay que llegar a tener, sino que estos pasos nos sirven para empezar a pensar de otra manera. Por eso, me dijeron que tenía que llenar cada uno de los pasos con muchísimos ejemplos. Entonces me di cuenta de que todos esos ejemplos, casi todos, están sacados de la Argentina; y casi todos son, digamos, como cosas excepcionales de lo que se hace. En-

tonces, me prometí escribir otro libro para explicar qué sería una pedagogía personalista.

Por otro lado, también, hay otra picardía: Margarita habló de la pedagogía ignaciana, y ustedes, si se animan a leer esto, van a ver que no hablo casi nada de lo ignaciano ni presento estos pasos. Digo en un pie de página que esto está sacado de la pedagogía ignaciana, pero no hago ningún desarrollo de lo que es la pedagogía ignaciana, ¿por qué? Porque quiero que esto sirva para gente a la que no le interese para nada la pedagogía ignaciana, y por eso digo “hacia un paradigma personalista”. Personalismo es una cosa inocua, ningún no católico se puede ofender por el personalismo; los marxistas, a su manera, son personalistas; y todos, mucha gente, muy distintas, son personalistas.

Ustedes saben que la pedagogía de los jesuitas duró ciento cincuenta años, y cuando se suprimió la compañía se acabó la pedagogía de los jesuitas, ¿por qué? Porque no se podía seguir implementando, cuando en 1814 se refunda la compañía. ¿Por qué no se podía seguir implementando? Porque ya existían sistemas educativos, con todas sus normas; y todos tenían que atenerse a esas normas. Entonces, los colegios andaban medio a los tumbos, hasta que el padre Arrupe convocó a un grupo de pedagogos, si se quiere, y escribieron un documento que se llama “Características de la pedagogía ignaciana”. Pero todos los jesuitas, en todo el mundo, pensaron que era un documento demasiado abstracto y que no servía para nada. Entonces, llamó a otro grupo, entre los cuales había algunos del primer grupo, y escribieron “La pedagogía práctica”, y estos puntos que yo señalo son sacados de esta obra, “La pedagogía práctica”. Pero no es necesario decir que es ignaciano, puede ser que lo sea, pero son puntos tan inocuos como tener en cuenta el contexto. ¿A quién no le parece que haya que tener en cuenta el contexto? La reflexión no es seguir dando vuelta la cosa, sino ver cómo he reaccionado yo ante esta experiencia nueva que he tenido; ese es un paso clave, que es difícil de lograr, pero, también, en cierto modo, es inocuo, porque lo puede hacer cualquier persona, cualquier docente. Y el paso a la acción es lo que marca toda esta pe-

dagogía; es una pedagogía orientada a la acción, y no al simple conocimiento de más y más cosas, como es la pedagogía nuestra hoy en día, la dominante, por decirlo de alguna manera, sacando las honrosas excepciones, pero el bachillerato clásico nuestro es para saber muchas cosas. No está orientado hacia acciones, y en esto se distingue esta pedagogía; y esto es, tal vez, paradigmáticamente distinto. Una pedagogía orientada hacia la acción: te damos los elementos para que actúes, y entonces, a bien teniendo esa acción, lo que se sigue es que también se debe evaluar la acción. Y evaluar no es tomar examen; evaluar, a veces, es algo muy personal. Yo me siento con Juancito y le pregunto: “¿Y esto, a vos, qué te dice?, ¿esto, cómo lo has tomado?”. Es distinto del examen en donde yo trato de saber cuánto aprendió el chico. No, me interesa cuánto ha crecido como persona, eso es lo que interesa, por eso, digo que es personalista. Me interesa la persona; si creció, si cambió, si se desarrolló. No interesa tanto si sabe muchísimas cosas, evidentemente que interesa saber cuánto aprendió el chico, pero lo que pasa es que, muchas veces, se quedan en eso los docentes, y si el chico sabe mucho, ya está. Por eso, es interesante la evaluación; y pongo ejemplos de evaluación que, también, son muy distintos de la toma de exámenes.

Finalmente, este libro está escrito con mucho cariño para los docentes, ¿por qué? Porque yo estoy convencido de que podrán cambiar toda la estructura de la educación; todas las reformas que se han hecho para cambiar las cosas y no pasa nada. Hasta que los docentes no cambien y no tengan otra perspectiva de cómo realizarse en la clase, no va a cambiar nada.

Aquí espero ofrecerles una perspectiva distinta. Por eso, digo que es totalmente distinto de lo que habitualmente se hace; una perspectiva distinta que puede satisfacer mucho al docente en su tarea educativa.

Muchas gracias, creo que eso es todo.

SITIALES

JUAN MANTOVANI

AC. MARGARITA SCHWEIZER

Sabemos que hay influencia o modelos mediatos o inmediatos que nos marcan. Entre los mediatos, aquellos que honraron con su nombre, o con sus presencias, el sitio con el que en esta academia se los recuerda. Tal es el caso de Juan Mantovani, quien no compartió la vida de esta Academia, pero que con su tarea educadora mereció que una brillante exalumna le diera el espacio de la presencia permanente; santafesino, nacido en 1898, y fallecido en Alemania, en 1961.

Pedagogo clásico, se definió desde un texto que él tituló: “Lo que un niño diría a su educador”, y es el que el niño expresaría: “He venido a realizarme, a vivir, incapaz de proveerme a mí mismo; necesito saturar mi vida de valores y de espíritu, humanizarme. Debo madurar en la relación progresiva con mis semejantes, la historia y los bienes de la cultura. Por eso, necesito sentir la presencia de un educador. Necesito su alma, y no sus manos. No soy cera que puede modelarse a capricho ni un vacío que debe llenarse. Represento un destino impreciso que debe ser alentado para cumplirse”.

Recordar a Mantovani nos aproxima a su antropología pedagógica, la que se funda en el logro de la plenitud humana que solo se alcanza cuando la educación, como fuerza estimuladora, lleva a la construcción de una persona no aislada, no mutilada, no destruida, sino que, por el contrario, se reconoce única y distinta, capaz de pensar desde sí y con los otros.

Su antropología no solo rescata la perfección humana individual, sino que se completa con el otro en una dimensión social.

Son clásicos en la pedagogía argentina, de entre su vasta producción, dos libros: *La educación y sus tres problemas* y *Plenitud humana*. En ambos, la persona humana es el centro de la educación que él sostiene.

De tan grande maestro, una lúcida, brillante y tesonera alumna: Gilda Lamarque de Romero Brest.

Si el sueño de un maestro es que sus alumnos lo emulen y superen, ese sueño, en Juan Mantovani, fue cumplido por su eminente exalumna; pedagoga, egresada de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

Quizás, el mayor logro de aquella relación maestro-discípula haya sido la síntesis lograda al poner, en aquel momento, en diálogo a la pedagogía clásica sustentada por la filosofía y la mirada de las nacientes ciencias de la educación, en las que el objeto de estudio, el método y la empiria comenzaban a erguirse y a ser consideradas como única verdad educativa.

Dos visiones que muchos entendieron como antagónicas, pero maestro y discípula intuyeron, y con amplitud, comprendieron que eran perspectivas interactuantes. Hubo de transcurrir más de medio siglo para que estas posturas fueran entendidas y valoradas. Tal diálogo fue posible, no solo por la brillantez de dos intelectuales, sino, por sobre todo, porque la esencialidad del amor pedagógico alimentó la relación dialógica, respetuosa y superadora.

La discípula pudo así manifestarse: “El acento empírico de mi enfoque de la educación y el correlativo empleo de herramientas conceptuales y metodológicas propias de las ciencias sociales, que marca esa perspectiva, difería bastante del suyo [del de Mantovani] que abordaba la cuestión desde una óptica acentuadamente filosófica”.

Recorrió, con alto mérito, los caminos de la investigación, el planeamiento, el riguroso trabajo y la apertura responsable y adecuada, siempre abierta a las innovaciones.

Gilda de Romero Brest fue embajadora de nuestro pensamiento y acción educativa, llegó a distintos y prestigiosos centros internacionales; en ellos fue distinguida, y su palabra relevante siempre expresó su pensamiento pleno. Accionó positivamente para que, junto a otros destacados pensadores y actores de la educación argentina, se creara esta Academia Nacional de Educación.

La otrora destacada alumna, cuando se incorporó, en 1984, a esta Academia, expresó: “Voy a ocupar en esta Academia de Educación el sillón que, en memoria de Juan Mantovani, ha sido designado con su nombre. Fui su discípula, su amiga, su colega; y, desde cada una de las dimensiones de esos vínculos, me honra y me enorgullece ese privilegio”. Hoy, hago más las palabras enunciadas, y agrego que grande es la responsabilidad que asumo al ocupar el sitio Juan Mantovani, por lo que él y su brillante exalumna representan para la educación argentina.

Ruego y espero honrar a tan encumbrados maestros antecesores.

LUIS JORGE ZANOTTI

AC. JORGE A. RATTO

Señor académico presidente de esta honorable Academia Nacional de Educación de la República Argentina, Dr. Horacio Sanguinetti, muchas gracias por sus palabras de bienvenida, siempre tan cálidas y afectuosas.

Mi sincero agradecimiento a todos los miembros de esta Academia por mi designación, las demostraciones de afecto y atenciones recibidas con motivo de mi incorporación como miembro de número de la institución.

Muchas gracias, académico Prof. Alfredo van Gelderen, por sus generosas palabras de presentación; tal vez, exageradas por una amistad de tantos años. Además, deseo hacer público mi reconocimiento al Prof. van Gelderen, porque con él me inicié en las actividades de formación docente, una de sus preocupaciones centrales en el campo de la educación. Fue quien me motivó y acompañó en numerosas actividades de actualización, capacitación y perfeccionamiento docente, cursos, talleres, seminarios... Muchas gracias, Prof. van Gelderen.

En este momento tan especial, no puedo dejar de recordar a dos personas que fueron pilares en mi formación profesional. Me refiero al Prof. Diego del Pino y al Prof. Juan Martín Biedma. El Prof. Diego del Pino, ciudadano y maestro ilustre de la Ciudad de Buenos Aires, mi primer director en mi paso por la escuela de gestión estatal, me dejó su ejemplo de hombre y maestro laborioso, infatigable, humilde. El Prof. Juan Martín Biedma, con su talento y vocación por la educación, me impulsó a realizar y trasmitir experiencias pedagógicas en el campo de la educación científica... Hoy tengo el honor de compartir las tareas de conducción de la Escuela Argentina Modelo con su hijo, el Prof. Arq. Juan Andrés Biedma, a quien agradezco su presencia en este acto.

Finalmente, mi agradecimiento a quienes están presentes hoy, aquí, compartiendo este espacio, y a los muchos colegas y amigos que me hicieron llegar sus afectos, adhesiones y congratulaciones: a las autoridades del Ministerio de Educación Nacional y del Ministerio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; a las autoridades y supervisores de la Dirección General de Educación de Gestión Privada; a las autoridades del Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC) y de la Vicaría Episcopal de la Ciudad de Buenos Aires; a los miembros de la Junta Coordinadora de Institutos de Educación Privada (COORDIEP). Muy especialmente, mi agradecimiento al equipo directivo y pedagógico de la Escuela Argentina Modelo, del Instituto Superior Marista del Profesorado, a los colegas de la benemérita Universidad Católica Argentina...

Me incorporo a esta Academia Nacional de Educación como miembro de número, asumiendo el compromiso de responder con honor a esta designación. Espero que Dios me conceda la gracia de hablar con inteligencia y justificar esta designación desde el sitio que elegí para desempeñarme, que es el del recordado y estimado Prof. Luis Jorge Zanotti... Y espero, también, que mis pensamientos sean dignos de quien, como Zanotti, supo dar pruebas de una concepción trascendente de la vida, de fe y de esperanza en la cultura y la educación... Mi respetuoso recuerdo y homenaje al Prof. Luis Jorge Zanotti, a través de su esposa, Susana, y sus hijos, Gabriel y Pablo.

Razones muy fuertes, desde lo personal y lo profesional, sostienen mi decisión de haber elegido el sitio que dejará vacante el Prof. Zanotti. Fundamentalmente, el respeto y la admiración que siempre sentí por Zanotti, por los testimonios que nos dejó a todos y, particularmente, a quienes tuvimos el honor de conocerlo personalmente; ese testimonio de rigurosa fidelidad a su auténtica vocación: la cultura y la educación.

Escuché por primera vez al Prof. Zanotti en una conferencia sobre enseñanza media y su vinculación con la educación primaria y superior, en el Instituto Superior Docente Carlos María Biedma, dirigido en ese tiempo por el Prof. van Gelderen. Por ese entonces, primeros años de la década del 70, yo era maestro de 7.^º grado y coordinador del Departamento de Ciencias de la Escuela Argentina Modelo. Al finalizar la conferencia, Juan Martín Biedma, director de la Escuela, y van Gelderen, me solicitaron que preparara un informe sobre la conferencia de Zanotti.

A las pocas semanas, van Gelderen me convoca a una reunión con Zanotti, en su estudio de la calle Bartolomé Mitre y Montevideo, desde donde dirigía la revista del Instituto de Investigaciones Educativas. En esa reunión intercambiamos algunas ideas sobre la educación científica en la escuela primaria y secundaria y la experiencia que estábamos llevando a cabo en la escuela con el Prof. Alberto Fesquet en la aplicación del Manual de la Unesco para la Enseñanza de las

Ciencias. Cuando ya finalizaba la reunión, Zanotti me pide que escriba un artículo para su revista, sobre el tema. Así fue como publiqué mi primer artículo pedagógico sobre “La educación científica en la escuela primaria”, en la revista del IIE.

Zanotti siempre fue un hombre preocupado por los detalles concretos en los planteos pedagógicos y en la difusión y socialización de experiencias y del conocimiento; prueba de ello fueron sus actividades como director de la revista *Cátedra y Vida*, dedicada, especialmente, a la educación media; más tarde la creación y conducción de la revista del Instituto de Investigaciones Educativas y, finalmente, como jefe de editoriales de la sección Educación del diario *La Nación*. Sin duda, sus trabajos como redactor, lejos de apartarlo de su vocación vital, constituyeron recursos propicios para prolongar, fuera de sus cátedras y en plenitud, su admirable tarea educativa.

Con el tiempo, fui descubriendo los rasgos más destacados de su personalidad. Su estilo, agudeza y originalidad en los enfoques educativos que iluminaban sus clases; sus conferencias y sus actividades como profesor titular de Política Educativa en la cátedra de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; en sus cátedras en la Universidad Nacional de La Plata, de la UCA, en el Instituto Nacional del Profesorado de Lenguas Vivas, en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario “Joaquín V. González” y como director del Departamento de Pedagogía de la UBA.

El intenso e incansable trajinar de Zanotti por los caminos de su pasión pedagógica, lo llevó a recorrer y difundir sus propuestas por varios países de América y Europa. Ese camino se había iniciado al egresar como Maestro Normal Nacional de nuestra querida Escuela Normal de Profesores N.º 2 Mariano Acosta; y, posteriormente, al recibir el título de profesor en Pedagogía, en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, con diploma de honor.

En sus numerosos escritos, publicados en nuestro país y en el extranjero, en los dos volúmenes que salieron bajo el título de *Luis*

Jorge Zanotti, su obra fundamental, están grabadas sus esperanzas e ilusiones respecto de la educación.

Sus propuestas en política educativa marcaron un hito y lo llevaron a desempeñarse como asesor del Ministerio de Educación de la Nación y como director general de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.

En 1985, Zanotti es designado miembro de esta Academia Nacional de Educación, a la que dedicó sus últimos esfuerzos, hasta su fallecimiento en 1991. En 1992 recibió el Premio Póstumo por la Transformación de la Educación Media, otorgado por la Academia Nacional de Educación.

La lectura de los escritos de Zanotti, hoy, nos siguen haciendo “pensar y repensar la educación del país, en todas sus manifestaciones y formas”, tal como está expresado en los objetivos fundamentales de esta Academia Nacional de Educación.

Ciertamente, he vuelto a consultar los escritos de Zanotti para la presentación que haré a continuación. Utilizaré citas de Zanotti para introducir cada una de las reflexiones y propuestas que haré en mi exposición sobre “Alfabetización científica: necesaria y posible”.

RODOLFO RIVAROLA

AC. ABEL ALBINO

Voy a ocupar el sitio Rodolfo Rivarola que, hasta hace poco, ocupó Pedro Frías. Lo conocí a Pedro Frías personalmente en Mendoza. En esa oportunidad, donó sus honorarios como conferencista a CONIN. Nos reconocía y distinguía mucho; nos llenó de orgullo. Rodolfo Rivarola murió cuatro años antes de que yo naciera. Pero he escuchado mucho sobre él, de mi padre, admirador de la “generación del

80”; de mi mujer, que era abogada; tengo, además, una hija que es abogada. Lo han leído; lo han recreado en casa. La personalidad de estos hombres, los escritos de estos hombres, siempre se han recreado.

En efecto, conocí personalmente a Pedro Frías; tuve ese privilegio. Un día me invitaron a dar una conferencia y él era el otro conferencista, y yo no quise hablar. Le dije: “Doctor, usted tiene una hora para hablar, y yo, otra hora?”. “Sí”, me respondió. “Entonces, hable usted dos horas y me siento. Total, a mí me ven todos los días los mendocinos que nos invitan. Vengo el sábado a la tarde, y listo”. Todos estábamos alegres. Habló de Derecho, de filosofía, de la vida, de diplomacia, de patria, de Dios. Fue un acierto, porque nos enriquecimos; nos encantamos con ese hombre, sabio y prudente. Era, es, y seguirá siendo una joya.

El Dr. López Mesa, en un congreso de Derecho Constitucional, hace poco, dijo cosas muy bonitas de Pedro Frías. Contó que Hegel enseñaba que “Hay dos cosas de las cuales uno no puede escapar: de su pellejo y de su tiempo”. “Sin embargo, Pedro Frías se adelantó a su tiempo, por su ética. Fue un juez insigne, notable, maravilloso; un juez cabal”, dijo textualmente este hombre. “Nosotros –agregaba–, los que hemos pretendido muchas veces entrar al Poder Judicial, sin suerte, vemos con horror jueces que están relacionados con corrupción, con prostitución; cosas que suponía que no deberían verse nunca relacionadas con un juez. Jueces como Pliner, Rosalía o Frías, honraron la justicia; amaron la patria. La patria lloró cuando se murieron”. Es precioso. Platón definía al juez como “la justicia caminando”. Y eso fue Pedro Frías. Valga un sentido homenaje, entonces, a ese hombre extraordinario.

Y vamos ahora a Rodolfo Rivarola, el dueño del sillón; el dueño del sillón. Rodolfo Rivarola nació en Rosario en 1857, y murió en Buenos Aires, en noviembre de 1942. Se lo define como el último hombre de la generación del 80. Fue crítico del positivismo imperante de esa época; por eso, más de uno lo trató de hombre incoherente. En realidad, fue muy coherente, decía una sola cosa, hacía una sola cosa;

lo que pasa es que evolucionó, creció, mejoró, como mejora una madera, un vino, o una amistad.

Se educó en el Colegio Nacional Central de Buenos Aires, donde tuvo el privilegio de tener como director a José Manuel Estrada. José Manuel Estrada le marcó la vida. Le enseñó a amar la democracia y la libertad. Él nos decía que podíamos tener una democracia realmente efectiva, si teníamos virtudes cívicas. Él nos enseñaba que debíamos amar la libertad de prensa; no se podía amordazar a nadie, porque eso nos enriquece a todos, marca errores, hace corregir rumbos, manifiesta inquietudes, vicisitudes, quehaceres.

Fue abogado, doctor en Derecho; juez en Corrientes y en Buenos Aires. Trabajó en juzgados y en la Suprema Corte; pero su pasión era la docencia, que la heredó de ese hombre que tanto influyó en él, Estrada.

Fue docente de Derecho Civil, profesor en la UBA y profesor, también, de Filosofía. Y luego se fue a La Plata, donde fue profesor, también, de Filosofía y de Derecho Civil Y, finalmente, terminó siendo rector de la Universidad de La Plata, continuando la obra del rector anterior que fue el fundador de esa Universidad, Joaquín V. González. ¡Qué privilegio!

Pregonó la ética kantiana; se opuso a ese cerco cerrado y crítico, positivista, relativista y amoralista que imperó en esa época, en buena parte de la sociedad. Juan Pablo II y Benedicto XVI también rescatan la ética kantiana, y nos dicen que el hombre nunca puede ser un medio, porque es un fin en sí mismo, debemos respetarlo, mimarlo, cualificarlo; cada uno es una joya. Combatió los prejuicios religiosos y antirreligiosos; recomendó la independencia, la tolerancia, la serenidad; nos dijo que teníamos que tener cultura filosófica, porque, recién así, tendríamos sentido crítico. “Para obrar bien hay que pensar bien”, decía, y tenía razón; y eso se engarza con lo que nosotros hacemos.

“No son punibles –dice el art. 34 del Código Penal– quienes en el momento del hecho, ya sea por insuficiencia de sus facultades o alteración morbosa de las mismas, o por su estado de inconsciencia, error

o ignorancia de hecho no imputable, comprender la criminalidad del acto o dirigir sus acciones". ¿Qué quiere decir esto? Que no vamos a mejorar la sociedad, jamás, contratando más vigilantes en las esquinas; dándoles más poder, más móviles o mejorando sus armas. Vamos a mejorar la sociedad en cuanto a la violencia y el delito se refiere, el día que nos demos cuenta de que la principal riqueza de un país es su capital humano, y si ese capital humano está dañado, el país no tiene futuro. Que lo que más necesita el hombre es amor. Que el niño para cablear su cerebro, necesita una cucharita de leche, y un beso. Es así de simple; es así de sencillo. Ese cerebro, dañado por la miseria, por la pobreza y por la injusticia, será un cerebro insuficientemente desarrollado para educarse. La deserción y la repitencia no son consecuencia de que no haya una tradición de estudio en la casa, no; tampoco tenían tradición de estudio quienes vinieron a estas tierras corridos por la miseria, por el hambre y por la guerra, y soñaron con tener su hijo doctor. Sabían lo que tenían que hacer, porque el cerebro estaba intacto, se había roto lo material. Europa sale de sus dos guerras absurdas, porque el cerebro estaba intacto, y América Latina no sale del atraso crónico en el que está, porque nuestro cerebro está dañado. Allá, pobreza externa, se rompió lo material, pero los cerebros estaban intactos; aquí, pobreza interna, daño sociogénico biológico. Mala cosa. Lo digo como viejo médico que soy. Tengo cuarenta años de médico, y veinte años haciendo pobreza. No estoy hablando pavadas. No vengo a hablar pavadas a Buenos Aires. No ando paseando por el país. No me interesa pasear; me interesa el país. Para obrar bien hay que pensar bien; y para pensar bien hay que tener cerebros cableados. Ya vamos a verlo enseguida.

"Delito es la infracción a la ley del Estado promulgada para seguridad de los ciudadanos, mediante un acto externo del hombre, positivo o negativo, moralmente imputable y políticamente dañoso", Carrara, el penalista italiano. "Delito es un acto típicamente antijurídico y culpable", Aftalión. ¿Es la foceta occipital media lo que condiciona el delito, o es el hambre, la miseria, la pobreza, la injusticia de ese chico

que nace y muere en un rancho asqueroso, desprovisto de colores, de música, de alegría, con figuras maternas o paternas desdibujadas, cuando no ausentes? ¡Por favor! ¡Por favor! Yo entro a los ranchos miserables, me siento en sus camas asquerosas y veo lo que comen: cuando es tiempo de ajo, comen ajo; desayunan, almuerzan, meriendan y cenan ajo. Cuando es tiempo de cebolla, cebolla; cuando es tiempo de papa, papa; y cuando no es tiempo de nada, nada. He visto prostitución, drogadicción, violaciones, incesto. He visto todo lo que hay que ver para darse cuenta de que la corrupción, de lo mejor, es lo peor. El hombre es lo más grande de la creación, pero el hombre corrompido, ¡Dios mío! ¡Dios mío!

“El hombre no mata con el cuchillo, el hombre mata con el corazón”. Es ahí donde hay que hacer el cambio. “Las crisis mundiales son crisis morales”, y estamos en una profunda crisis moral; y las soluciones a las crisis morales no son técnicas, las soluciones son éticas. “Para obrar bien hay que pensar bien”. Qué extraordinario, qué extraordinario, doctor Rivarola, ¡qué maravilla! Da una mirada desde adentro, una mirada humanística; pero, también, da una mirada desde afuera, una mirada científica. Rodolfo Rivarola decía que “la política es una ciencia experimental, y que la verdad debía manifestarse en los resultados”. ¡Es elemental! Nos decía que era parte de la ética, y que la democracia es la forma de gobierno que más moral exige. Decían de él, pegándole, que buscaba el voto calificado, y él respondía: “No, lo que busco es educación. Si tenemos educación, todos los votos van a ser calificados”. Elemental. Por eso, les agradezco a todos ustedes, académicos de esta honorable Academia Nacional de Educación, esta posibilidad que me dan, no solamente de expresarme, que eso es muy bueno, sino, además, de ocupar, a partir de hoy, el sitio que ocupo, ¡el de un gigante! Me encanta. ¿Por qué? ¿Porque Abel Albino es un agrandado que anda buscando protagonismo? Que me parta un rayo. No quiero nada. No necesito nada. No busco nada. Amo este país; amo mi país. Me crié en una familia que amó este país. Mi papá hablaba de San Martín y lloraba. ¡Así me criaron! Me pedía que lo

llevara a un desierto tremendo de Mendoza, que se llama Las Lagunas de Guanacache, donde ya no existe ninguna laguna hace más de cien años. Yo le decía: "Papá, hoy es sábado, mes de enero, son las cuatro de la tarde, hace cuarenta grados de calor, ¿y vos querés que te lleve al desierto?". Y me decía: "Hijo, la familia no es democrática, es jerárquica. Llevame". Entonces, lo llevaba al viejito, y se bajaba con su bastón, y me decía: "Tiene que querer estas piedras y estos sauces, porque nos dieron todo; nosotros no éramos nadie. Nosotros somos prisioneros de guerra portugueses que vinimos hace doscientos treinta años, y este país nos dio todo: nos dio casa, comida, trabajo, educación. Donde entramos la gente nos quiere y nos respeta. Aquí está enterrado su abuelo, su bisabuelo, su tatarabuelo y su chosno". Y ahora está enterrado mi padre, y también mi mujer. ¿Por qué quiero esto yo? ¡Porque esta es mi patria! Patria no viene de *plata*; patria viene de *pater*. Patria es el lugar legado por los padres; patria es el lugar donde están enterrados los padres. Yo tengo la obligación, pero, también, tengo el derecho de trabajar y que me dejen tranquilo. El que quiera colaborar, bienvenido, y el que no, que se haga a un lado, porque vamos a pasar lo mismo. El plan es una gran nación, grande, rica, poderosa, donde todos vivamos cien veces mejor.

Los que hemos aprendido a leer y escribir en este país querido, tenemos la obligación moral de hacer que cada uno de nuestros niños pueda desplegar su potencial genético para tener igualdad de oportunidades. Yo soy médico, y soy médico de niños. Qué puedo decir yo: que debemos terminar con el aborto indigno, con la prostitución infantil, con el maltrato infantil, con las enfermedades infantiles, con la pornografía infantil, por favor, ¡que mutilan el rostro de nuestra civilización! Debemos procurar que cada niño tenga una escuela donde ir, un agente sanitario que lo asista y una dieta equilibrada que le posibilite un desarrollo físico y mental adecuado. Esto ya no depende de las posibilidades físicas o financieras; ¡esto es una cuestión de prioridad política! Hagamos una gran nación, y podemos hacerla si todos juntos trabajamos: los gobiernos, las ONG, el empresariado y la comunidad;

todos juntos, como hermanos que somos. Eso es lo correcto, eso es lo digno, eso es lo honorable. En pos de eso estamos.

Nos daba un consejo: “Tenemos que tratar de divisar el fin supremo –decía–, sin olvidar lo terreno”. ¿Dónde dijo esto? En la Universidad de Tucumán, a principios del siglo pasado; en mi querida Universidad de Tucumán. ¡Qué curioso! ¿Saben qué dice su lema? “*Pedes in terra, ad sidera visus*”: “Con los pies en la tierra, y mirando las estrellas”. O sea, que tiene mucho que ver Rodolfo Rivarola con la Universidad de Tucumán. Ese era su pensamiento. “No existe facultad de Ciencias Políticas –decía–, tienen que hacer una y va a ser la primera del mundo”. En Tucumán, a principios del siglo pasado, cuando estaban haciendo esa casa. Asociaba la democracia al gobierno de los mejores. La aristocracia, la intelectual, la única válida. “La Constitución es un programa de acción –nos decía– que busca el justo punto medio; su poder es la templanza, la moderación, el equilibrio; y serán traidores a la patria los que otorguen o acepten la suma del poder público”. ¡Qué interesante! Artículo 29. ¡Qué interesante! Los que asuman o favorezcan. “Y los partidos políticos deben ser fuertes, porque, sin partidos políticos, corremos el peligro de caer en totalitarismos”. ¡Qué interesante! Sarmiento decía: “Gobernar es educar”. Y él decía: “Educar es gobernar”. Daba vuelta el término. Discutían, digamos, intelectualmente, en algún aspecto, pero estaban en lo mismo: querían una gran nación; y ese es el homenaje que les tenemos que hacer a esos hombres hoy: hacer una gran nación.

NOTAS

INSTITUTO CULTURAL “JOAQUÍN V. GONZÁLEZ”

PROF. HÉCTOR ROBLES

Fue fundado el 10 de septiembre de 1924, por iniciativa de destacados intelectuales, con el propósito de propender a elevar el nivel cultural de los educadores y estrechar vínculos de solidaridad entre sus miembros mediante el cultivo de los conocimientos del hombre en las diversas manifestaciones del espíritu: educativas, sociológicas, históricas, filosóficas, estéticas y científicas. Desarrollar una acción cultural de mayor alcance, en la medida de sus posibilidades.

El primer consejo ejecutivo (1924-1926) fue integrado por:

Presidente: Eleazar Roldán Sánchez.

Secretario: José Agoglia.

Tesorero: J. Efraín Pérez.

Vocales: Arturo Marasso, Francisco Ramospé, Luis B. Picarel, Pedro B. Franco, José C. Ferro, Diego Iantorno, Rubén Machado, Ernesto Martínez, Raúl Vera, Raquel Viscargüenaga, María L Berrondo, Adela Avellaneda, Agustín Sáenz Samaniego, Francisco Caamaño, Juan Luis González Zimmerman y Juan Jonquera.

En distintos momentos de su actividad, el Instituto Cultural “Joaquín V. González” designó socios honorarios a Anselmo Eleazar Roldán Sánchez, Diego Juan Iantorno, María L. Berrondo, Juan Luis González Zimmermann, Dora Miranda, Guillermo Garbarini Islas, Alberto Roveda y Germán Berdiales.

El 13 de noviembre de 1965 fue creada la cátedra gonzaliana para dedicar un permanente homenaje a la personalidad de Joaquín V. González, maestro por excelencia, y a la vigencia de su claro pensamiento filosófico; señalándolo como “arquetipo de recia bizarría y fina sensibilidad, espíritu de superior cultura, ciudadano de conducta ejemplar y honrado hombre público”, según rezaban los fundamentos de su creación por parte del Consejo Ejecutivo de la entidad.

Desde su creación, el Instituto Cultural “Joaquín V. González” publicó ciento treinta y un libros, todos ellos dedicados a temas educativos y sociales; el último de los cuales fue editado en el año 2009, encontrándose en reedición el libro *Tiene un nombre bonito mi escuela*, cuyo autor es el profesor Héctor Alberto Robles.

Siendo presidente de la entidad el profesor Alfredo O. Conde, se publicó *Repiques*, una iniciativa que tuvo como propósito llamar la atención sobre el olvido de una figura destacadísima de la educación argentina, el profesor Pedro B. Franco (Celso Tíndaro), excelsa escritor y biógrafo del doctor Juan B. Justo. Cada “Repique” repetía, recordando a Pedro B. Franco, una frase lapidaria: “Ninguna escuela lleva su nombre”; hasta que la justicia, aunque tarde, llegó, finalmente, y desde entonces, una escuela del sur argentino recuerda al gran maestro.

El Instituto Cultural “Joaquín V. González” cuenta con un importante archivo a disposición de los interesados. Para conocer dicho material, pueden hacer contacto con el correo electrónico de la entidad: camyplistablanca@yahoo.com.ar.

Publicaciones del Instituto

1. 1924. *Instituto Cultural “Joaquín V. González”. Disposiciones reglamentarias. Bases y fundamentos.**
2. 1926. *De la emoción*, por Artemio Moreno.
3. 1927. *El espíritu contra la métrica*, por Eleazar Roldán Sánchez.*

4. 1927. *La vida y los sueños del solitario de Neuhof*, por Pedro B. Franco.
5. 1927. *El concepto de la cultura*, por Juan P. Ramos.
6. 1928. *Berthelot en la ciencia y en la amistad*, por Luis A. Bon-tempi.
7. 1928. *Concepción Arenal. Su vida y su obra*, por Dora Miranda.*
8. 1928. *Problemas sociales y económicos de Misiones*, por Francisco Suáter Martínez.
9. 1928. *Por un rincón de la Puna de Atacama*, por Alberto Castellanos.*
10. 1928. *La obra cultural de don Ricardo Rojas*, por Manuel E. Valentín.*
11. 1929. *El centinela de los Andes*, por Joaquín V. González.*
12. 1929. *El centinela de los Andes*, por Joaquín V. González.*
13. 1929. *Fundamentos y estatutos del Instituto Cultural*.*
14. 1929 *El arte de estudiar*, por Luis Robin.*
15. 1929. *Metodología aplicada*, por Guillermo Correa.*
16. 1929. *La imagen normástica*, por Carlos B. Quiroga.*
17. 1929. *El sentimiento en la vida y el arte*, por Artemio Moreno. Prólogo de Alberto Palcos.
18. 1929. *La escuela fundamental en Alemania*, por Ana Rose.
19. 1929. *La función social del maestro de escuela*, por Tomás Amadeo.
20. 1929. *Instituto Cultural Joaquín V. González. Memorias correspondientes a los Ejercicios II y III*.
21. 1930. *Estudios de historia argentina*, por Joaquín V. González. Introducción de Pedro B. Franco.
22. 1930. *La evolución de la inteligencia infantil*, por Aníbal Ponce.
23. 1930. *Biografía de Lamarck*, por Alberto Castellanos.
24. 1930. *El censo nacional y la Constitución*, por Joaquín V. González.
25. 1931. *Problemas de psicología infantil*, por Aníbal Ponce.
26. 1931. *En torno de Maupassant*, por Artemio Moreno.*

27. 1931. *El problema de la educación en Misiones*, por Ramón Suaiter Martínez.
28. 1932. *Carlos N. Vergara, el pedagogo de la libertad*, por Pedro B. Franco.
29. 1932. *José Martí, libertador de hombres*, por María L. Berrondo.
30. 1932. *Memoria y Balance. Ejercicio IV*, por Eleazar Roldán Sánchez y Diego Iantorno.*
31. 1933. *La escuela simbólica*, por Ramón Suaiter Martínez.
32. 1933. *Viajes de observación. Enseñanza de la geografía*, por Romualdo Ardissono y Alberto Castellanos.*
33. 1933. *En conversación con los maestros*, por Eleazar Roldán Sánchez.
34. 1934. *Erasmo y Vives. Contenido educativo del humanismo*, por Manuel Valentini.
35. 1935. *La proporcionalidad en la enseñanza de la Geografía*, por Romualdo Ardissono.
36. *Desconocido.**
37. *Desconocido.**
38. 1937. *Reeducación del magisterio*, por Ramón Suáiter Martínez.
39. 1937. *Flos Florum. Calendario aforístico*, por Pedro B. Franco.*
40. 1937. *Arturo Marasso: el hombre, el poeta, el erudito*, por Fermín Estrella Gutiérrez.
41. 1937. *Tres meditaciones de Joaquín V. González.**
42. 1937. *Joaquín V. González*, por Eleazar Roldán Sánchez.
43. 1937. *Cervantes y Virgilio*, por Arturo Marazzo.*
44. 1937. *Cancionero del agua*, por Pedro B. Franco y Cesáreo Rodríguez.*
45. 1937. *Posibilidad y realidad de la vida argentina*, por Carlos Alberto Erro.
46. 1937. *Memoria del Instituto. Ejercicio VI*, por Eleazar Roldán Sánchez.
47. 1937. *La intensa obra del Instituto Cultural “Joaquín V. González”*.

48. 1938. *Ideario de Joaquín V. González*, en dos tomos, por Pedro B. Franco
49. 1939. *Ocios*, por María L. Berrondo.
50. 1939. *Límites argentinos (la tierra y el hombre)*, por Francisco Suáiter Martínez.
- 51/58. 1949 *Canciones Infantiles*, por Luis Arena y Luis B. Sanmartino.*
59. 1941. *La segunda enseñanza como problema social (la educación del adolescente)*, por Jorge R. Forteza.
60. 1942. *La educación popular en la Argentina; país agrario*, por José María Sarobe. Prólogo de Pedro B. Franco.
61. 1941. *Ideario de Guillermo Rawson*, por Cesáreo Rodríguez. Con un estudio preliminar: “Guillermo Rawson, varón íntegro”, por Pedro B. Franco.
62. 1942. *Enrique Mouchet, una vida, una vocación*, por I. Américo Foradori.
63. 1942. *Esquemas americanos*, por Dardo Cúneo.
64. 1943. *El poder de la máxima*, por Juana Martín.
65. 1942. *Epistolario de Juan María Gutiérrez*, por Ernesto Morales.
66. 1942. *Por las tierras de Córdoba*, por Alberto Godoy Colombo.
67. 1942. *Alma de la tierra*, por Rosa Bazán de Cámara.*
68. 1943. *Música y danzas nativas*, por Joaquín V. González.
69. 1943. *Del caudillo al líder*, por Luis del Greco.
70. 1943. *Noches Blancas. Comedia en un acto*, por Pedro B. Franco.
71. 1943. *Los territorios*, por Francisco Suáiter Martínez. Meditación preliminar de Pedro B. Franco.
72. 1943. *Memoria y balance. Ejercicio XIX*, por Cesáreo Rodríguez.
73. 1943. *Gabriel Miró, su obra*, por C. Delgado Fito.
74. 1944. *Re población forestal*, por Julio Savón Salaverry.
75. 1944. *La tradición jurídica de San Luis*, por Gilberto Sosa Loyola.

76. 1944. *Cronología gonzaliana. Recuerdo del Instituto en su XX aniversario.**
77. 1944. *San Martín y la biblioteca de Lima*, por Teodoro Caillet Bois.
78. 1945. *Ideas de Juana Manuela Gorriti*, por Alfredo O. Conde.
80. 1945. *Rivadavia, genio reformador nato*, por Amadeo A. Mininni.*
81. 1946. *La agonía de César Vallejos*, por Ernesto Castany.*
82. 1946. *El arte de contar cuentos a los niños. Valor literario y moral de los cuentos*, por Elena Fortún.*
83. 1954. *La psicología en América*, por I. Américo Foradori.
84. 1960. *Los ideales de Mayo a través del pensamiento de Joaquín V. González*. Selección de Amadeo Mininni. Prólogo de Raúl Silva Montaner.
85. 1962. *Economía, educación y angustia*, por Ulises René Girardi.
86. 1963. *Educación y crisis*, por Ulises René Girardi.
87. 1965. *Problemática de la educación argentina*, por Ulises René Girardi.
88. 1965. *Moreno y los revisionistas*, por Edmundo Lafforgue.
89. 1967. *Presencia de Pedro B. Franco*, por Alfredo O. Conde.
90. 1967. *Joaquín V. González, pedagogo de la universidad*, por Ricardo Nassif.
91. 1968. *Valoración y permanencia de Rubén Darío*, por Moisés Marquis.
92. 1968. *Joaquín V. González, constitucionalista*, por Alberto G. Mosquera.
93. 1968. *Una lección sobre Dante*, por Luis Arena.
94. 1968. *Joaquín V. González, constitucionalista*, por Alberto G. Mosquera.
95. 1969. *I. Américo Foradori*, por Alfredo S. Bagalio.
96. 1972. *Política social de Joaquín V. González*, por Natalio Pisano.

97. 1973. *La idea de la educación pública en Joaquín V. González*, por Héctor Félix Bravo.
98. 1974. *Vocación jurídica de Sarmiento*, por Alberto G. Mosquera.
99. 1976. *Labor histórica de la literatura gonzaliana*, por Edmund Lafforgue.
100. 1987. *Celebremos en comunidad*, por Alberto Pedro Oliveto y Héctor Alberto Robles.
101. 1999. *La responsabilidad civil en la escuela*, por Luis y Juan Palavecino.
102. 1999. *Proyecto de Club de Niños Lectores*, por Nélida Mayer y Cristina Valente.
103. 2001. *Tiempo de balance*, por Héctor Alberto Robles.
104. 2002. *Reflexiones en voz alta*, por Héctor Alberto Robles.
105. 2002. *El educando en la escuela de hoy*, por Horacio Vázquez.
106. 2002. *Utilitarios-compresores winzap*, por Horacio Vázquez.
107. 2002. *Mapas conceptuales*, por Horacio Vázquez.
108. 2002 *Liniers en el recuerdo*, por Agustín José Robles.
109. 2003. *Recuerdos de la militancia*, por Héctor Alberto Robles.
110. 2003. *¿Qué hacer con la educación?*, por Héctor Alberto Robles.
111. 2003. *Pinceladas escolares*, por Héctor Alberto Robles.
112. 2003. *Caramelitos de Ciencias Naturales*, por Roxana Alicia Vázquez.
113. 2003. *Un paseo por leyendas argentinas*, por María Cristina Galíndez.
114. 2003. *Política y educación*, por Héctor Alberto Robles.
116. 2003. *Pinceladas escolares (nuevos relatos)*, por Héctor Alberto Robles.
117. 2004. *Violeta*, por Héctor Alberto Robles.
118. 2004. *De la villa y la escuela*, por Héctor Alberto Robles.
119. 2004. *De la villa y la escuela (nuevos relatos)*, por Héctor Alberto Robles.*
120. 2004. *El impacto de las nuevas tecnologías en la educación*, por Horacio Vázquez.

121. 2004. *Hipertextos y sus aplicaciones en la educación*, por Horacio Vázquez.
122. 2004 *Ecosistemas; actividades y recursos*, por Roxana Alicia Vázquez.
123. 2004. *E-mail. Comunicación digital en la escuela*, por Roxana Alicia Vázquez.
124. 2005. *Cinco relatos tristes y una canción de esperanza*, por Héctor A. Robles.
125. 2005. *Marquito*, por Héctor Alberto Robles.
126. 2005. *Rumbos educativos*, por Héctor Alberto Robles.
127. 2006. *Caer en la trampa*, por Héctor Alberto Robles. Reeditado en el año 2010.
128. 2007. *Ideas y propuestas para la formación docente de nivel primario*, por Héctor Alberto Robles.
127. 2008 *Tiene un nombre bonito mi escuela*. Reeditado en el año 2011. Numeración alterada.
129. 2008. *Pedagógicas*, por Héctor Alberto Robles.
130. 2009. *Villa Lugano y la escuela*, por Héctor Alberto Robles.

Las obras que llevan asterisco (*) están agotadas.

NOTICIAS

NUEVOS ACADÉMICOS DE NÚMERO Y CORRESPONDIENTES

El académico correspondiente Dr. Hugo O. Juri fue designado académico de número, en sesión especial del día 1.^º de agosto de 2011.

Fueron designados, respectivamente, como miembros de número, el Dr. Abel Albino y el Dr. Jorge A. Ratto, en sesiones especiales del día 1.^º de agosto de 2011.

El 5 de septiembre de 2011, en sesión especial, fue designado, como miembro correspondiente de los Estados Unidos de Norte América, el Arq. César Pelli.

JORNADA DE ARTE 2011

Con la coordinación de la académica de número Dra. Ana Lucía Frega se realizó, el 20 de septiembre 2011, la undécima Jornada de Arte sobre “Creatividad y tecnología educativa”. El tema fue expuesto por la Lic. Ana María Mondolo y la Lic. Mag. Mabel del Giudice. (Esta jornada se anuncia en noticias de la corporación y se publica el año siguiente, ya que en este Boletín van publicadas las jornadas de 2010).

ENTREGA DEL PREMIO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO 2011

El 12 de septiembre de 2011 en sesión pública de homenaje, entrega de premios del concurso “Domingo F. Sarmiento”, y en celebración del bicentenario de su nacimiento, fue otorgado el Premio Domingo Faustino Sar-

miento sobre el tema “El Proyecto Nacional de Sarmiento (su dimensión educativa)”. El primer premio correspondió al trabajo titulado “Dimensiones educativas del Proyecto Nacional de Sarmiento”, presentado, bajo el seudónimo “Clavileño”, por la Lic. María Cristina Plencovich; el segundo premio se otorgó al trabajo titulado “El Proyecto Nacional de Sarmiento, su dimensión educativa”, presentado, bajo el seudónimo “Juana Manso”, por la Prof. Esther Suzzi Casal de Lizarazu. Además, se otorgaron cuatro menciones especiales a los trabajos presentados, bajo los seudónimos “Aldebarán”, por el Ing. Néstor Antonio Domínguez; “Estrella”, por la Prof. Blanca Esther Ubeda; “Pangea” por la Prof. Norma Isabel Sánchez y por el Dr. Federico Miguel Pérgola; y “L. Salinas”, por la periodista Ángela Inés Oria.

Por otra parte, el jurado acordó otorgar un diploma especial al mérito por las características escolares, a la colaboración enviada, espontáneamente y fuera de concurso, pero sobre el tema, por alumnos del Colegio DAL, de Tandil.

El jurado estuvo integrado por los académicos Prof. Alfredo M. van Gelderen, Dr. Horacio Sanguinetti y Dr. Jorge R. Vanossi. Suplentes: académicos Ing. Horacio C. Reggini, Dr. Luis R. Silva y Dr. Alberto C. Taquini (h).

A continuación de la entrega de premios, hizo uso de la palabra el académico presidente Dr. Horacio Sanguinetti, en homenaje a Domingo F. Sarmiento.

Lectura por el académico secretario, Dr. Horacio O’Donnell, de la convocatoria al Premio “Domingo F. Sarmiento”.

Palabras del académico fundador, Prof. Alfredo M. van Gelderen, miembro y delegado del jurado, para proclamar a los ganadores y felicitar, en nombre de la Academia Nacional de Educación, a los premiados.

Palabras de la autora del trabajo que mereció el primer premio, Lic. María Cristina Plencovich.

Palabra de la autora del trabajo que mereció el segundo premio, Prof. Esther Suzzi Casal de Lizarazu.

PRESENTACIÓN DEL CANAL “SARMIENTO”

Presentación del Canal “Sarmiento”, de la Academia Nacional de Educación, a cargo del coordinador de la Comisión de Medios y director del Canal “Sarmiento”, académico de número, Dr. Roberto M. Igarza.

HOMENAJE

El 12 de septiembre de 2011, en homenaje al bicentenario del nacimiento de Domingo Faustino Sarmiento, en el primer piso de la sede de la Academia Nacional de Educación, se efectuó el descubrimiento de una placa que da el nombre de “Domingo Faustino Sarmiento” a la sala de sesiones de la Academia; acto que estuvo a cargo del académico fundador Prof. Antonio Francisco Salonia.

Palabras a cargo del académico fundador Dr. Avelino J. Porto.

ENTREGA DE MEDALLA

El 25 de julio de 2011, la Academia Nacional de Educación otorgó una medalla al mejor alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Hizo entrega de la medalla en representación de la Academia Nacional de Educación, el académico secretario Dr. Horacio A. O’Donnell.

PARTICIPACIÓN Y REPRESENTACIONES ACADÉMICAS

El 9 de agosto de 2011, el académico Dr. Alieto A. Guadagni, en sesión extraordinaria privada dentro del ciclo “Academia y sociedad”, que se realizó en la Academia Nacional de Ciencias Económicas, disertó sobre el tema “Panorama energético argentino”.

El académico secretario Dr. Horacio A. O’Donnell fue elegido para integrar el Board Mundial de INQAAHE, en la Conferencia Bienal Internacio-

nal Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQA-AHE), 2011, que se desarrolló en Madrid entre el 5 y 7 de abril de 2011.

Con motivo del acto que realizó la Academia Nacional de Educación en el que se otorgó el Premio “Domingo Faustino Sarmiento 2011”, fue invitado uno de sus fundadores y académico de Número Prof. Alfredo M. van Gelderen y miembro del jurado a participar de una entrevista en el programa *Dialogando*, que conduce el periodista Ricardo P. Dealecsandris por Canal 21.

25 ANIVERSARIO DEL CIN

El Consejo Interuniversitario Nacional cumplió 25 años y, por tal motivo, realizó una reunión extraordinaria en la Universidad Nacional de Catamarca, presidida por el señor rector de dicha casa de estudios, Lic. Flavio Fama.

En ella, fueron homenajeados los expresidentes del mencionado Consejo, quienes participaron del encuentro.

La Academia Nacional de Educación participó del agasajo, siendo representada por el académico Dr. Alberto C. Taquini (h), que hizo llegar a los expresidentes del CIN los antecedentes que dieron motivo a la transformación de la educación superior con la creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto y sus inmediatas seguidoras.

En el mes de abril de 2011, el académico de número, Dr. Alberto C. Taquini (h), visitó el Departamento de Economía Divinity School, en la Universidad de Chicago, y el Departamento de la Historia de las Religiones y el de Filosofía y Teología.

Además, en Chicago, visitó el Colegio Peyton, la más importante entidad educativa pública de esa ciudad, con la que tiene contacto personal. Peyton es el centro académico de enseñanza del idioma chino, por un convenio entre el gobierno chino –cuyo presidente visitó el establecimiento recientemente– y el gobierno de la ciudad de Chicago.

A posteriori, el Dr. Alberto C. Taquini (h) concurrió a la Universidad de Yale, donde fue recibido por su vicepresidenta, la Dra. Linda Koch Lorimer. En Yale, al igual que en Chicago, dedicó dos jornadas completas a visitar las bibliotecas e informarse sobre su funcionamiento actual.

En Nueva York visitó la Universidad de Nueva York y fue recibido por el académico correspondiente en los Estados Unidos de Norte América, Dr. John Brademas. A su vez, en esta ciudad, asistió a la biblioteca de la mencionada universidad.

El 30 de octubre de 2011, en el Colegio de Médicos, organizado por la Academia de Ciencias y Artes de Santiago del Estero, el académico de número Dr. Alberto C. Taquini (h) dictó una conferencia sobre “Universidad y globalización”.

Los académicos de número Prof. Alfredo van Gelderen, Dr. Guillermo Jaim Etcheverry e Ing. Horacio C. Reggini fueron designados miembros del jurado del Premio ADEPA/Academia Nacional de Educación, 2011.

El académico de número Dr. Guillermo Jaim Etcheverry fue designado jurado del Premio Clarín-Zurich a la Educación, que se entregó el martes 15 de noviembre de 2011 en la Fundación Proa –Av. Pedro de Mendoza 1929–, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El viernes 28 de octubre de 2011, el académico de número Ing. Horacio C. Reggini pronunció una conferencia sobre “Sarmiento y el mundo”, invitado en el Ciclo Bicentenario del Natalicio de Sarmiento, organizado por la Academia Nacional de Córdoba.

El miércoles 2 de noviembre de 2011, el académico de número Prof. Alfredo M. van Gelderen fue incorporado en calidad de miembro académico de la Academia del Plata; con tal motivo, expuso sobre el tema “Libertad de enseñanza en la Argentina: Antes y después. Ahora”, en un acto que se realizó en la Corporación de Abogados Católicos.

El miércoles 16 de noviembre de 2011, el académico de número Dr. Guillermo Jaim Etcheverry fue incorporado en calidad de académico titular en la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires. El acto se realizó en la sede de la academia y con tal motivo disertó sobre el tema “Educar en la sociedad actual”.

El martes 18 de octubre de 2011, el Área de Educación de la Universidad Torcuato Di Tella y el Instituto Torcuato Di Tella organizaron el panel “Otra escuela para el futuro. Conversaciones sobre los desafíos de la educación actual”, a propósito del nuevo libro del académico de número Dr. Alieto A. Guadagni.

Fueron expositores, la académica de número la Dra. María Antonia Gallart y el académico de número Dr. Alieto A. Guadagni.

CONTRATO DE COMODATO EDIFICIO

Con fecha 2 de noviembre de 2011, mediante CONVENIO ME N.º 926/11, se convino celebrar el CONTRATO DE COMODATO del inmueble ubicado en la calle Pacheco de Melo 2084, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por el término de cinco años, entre el Ministerio de Educación de la Nación, representado por su titular, Prof. Alberto Sileoni, el Consejo Interunivesitario Nacional, representado por su presidente Dr. Albor Cantard, y la Academia Nacional de Educación, representada por su presidente Dr. Horacio Sanguinetti.

**NORMAS EDITORIALES
PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS
DESTINADOS AL *BANE*^{*}**

Los artículos propuestos (originales e inéditos) se enviarán al director del *Boletín* (Pedro Luis Barcia – Pacheco de Melo 2084 – C1126AAF – Buenos Aires – CABA) en una copia en papel (tamaño A4) a dos espacios y en soporte informático (cedé). Se incluirá, además, el nombre del autor (o autores), dirección postal y correo electrónico, situación académica y nombre de la institución científica a la cual pertenece(n).

1. No se aceptarán colaboraciones espontáneas, si no han sido solicitadas por el director del *Boletín*. Los artículos serán sometidos a una evaluación (interna y/o externa) por el Consejo Asesor de Referato.
2. El Consejo Asesor de Referato se reservará los siguientes derechos:
 - pedir artículos a especialistas cuando lo considere oportuno;
 - rechazar colaboraciones por razones de índole académica;
 - establecer el orden en que se publicarán los trabajos aceptados;
 - rechazar (o enviar para su corrección) los trabajos que no se atengan a las normas editoriales del *Boletín*.
3. Los artículos enviados deben ser presentados en procesador de textos para PC, preferentemente, en programa Word para Windows.
4. Los autores de los trabajos deberán reconocer su responsabilidad intelectual sobre los contenidos de las colaboraciones y la precisión de las fuentes bibliográficas consultadas. También serán responsables del correcto estilo de sus trabajos.
5. Cláusula de garantía: Las opiniones de los autores no expresarán necesariamente el pensamiento de la Academia Nacional de Educación.
6. El (los) nombre (s) del (los) autor (es) se señalarán en versalita, y se opta por el orden de entrada siguiente: apellido, nombre (GÜIRALDES, RICARDO).

7. La lengua de publicación es el español; eventualmente, se aceptarán artículos en portugués.
8. El artículo propuesto no sobrepasará las veinte (20) páginas de extensión. En casos particulares, se podrán admitir contribuciones de extensión superior.
9. En caso de ilustraciones, gráficos e imágenes, tanto en papel como en soporte informático, es necesario comunicarse previamente con el Consejo Asesor del *BANE*.
10. La letra *bastardilla* (cursiva o itálica) se empleará en los casos siguientes:
 - a) para los títulos de libros, revistas y periódicos;
 - b) para citar formas lingüísticas (p. ej.: la palabra *mesa*; de la expresión *de vez en cuando*; del alemán *Aktionsart*; el sufijo *-ón*);
11. Las comillas dobles (inglesas o altas) se emplearán para citar capítulos de libros, artículos de revistas, contribuciones presentadas en congresos y colaboraciones editadas en periódicos.
12. Los títulos de libros se escribirán entre comillas dobles españolas o latinas (angulares) en los casos siguientes:
 - a) cuando estén incluidos en un texto compuesto en cursiva (p. ej.: en las citas bibliográficas de libros);
 - b) cuando se encuentren citados en artículos de revistas, capítulos de libros, ponencias de congresos y colaboraciones en periódicos. (p. ej.: BORELLO, RODOLFO A. «Situación, prehistoria y fuentes medievales: “El Aleph” de Borges». En *Boletín de la Academia Argentina de Letras*. Tomo 57, n.º 223-224 (1992), pp. 31-48.
 - o Las comillas dobles (altas o inglesas) también se utilizarán para las citas de textos que se incluyen en el renglón (p. ej.: el autor señala constantemente el papel de “la mirada creadora” en ámbitos diversos).
 - o Las citas de mayor extensión (cuando pasen los tres renglones) deberán colocarse fuera del renglón, con sangría y sin comillas. Para comentar el texto citado, se emplearán, en todos los casos, corchetes ([]). La eliminación de una parte de un texto se indicará mediante puntos suspensivos encerrados entre corchetes ([...]).

- o Las notas bibliográficas al pie de página se escribirán con número arábigo volado.
- o Para expresar agradecimientos u otras notas aclaratorias acerca del trabajo, se utilizará una nota encabezada por asterisco, la que precederá a las otras notas. Dicho asterisco figurará al final del título.
- o En el texto de las notas bibliográficas, se evitará el empleo de locuciones latinas para abreviar las referencias (tales como *op. cit.*, *ibíd.*, etc.). Se recomienda, por su claridad, repetir la(s) primera(s) palabra(s) del título seguida(s) de puntos suspensivos (p. ej.: ARCE, JOAQUÍN. *Tasso...*, p. 23).
- o La bibliografía consultada se redactará al final del trabajo, según los criterios expresados a continuación.

Ejemplos de las notas bibliográficas y la bibliografía consultada

Libros (un autor):

QUEVEDO, FRANCISCO DE. *Poemas escogidos*. Edición, introducción y notas de José Manuel Blecua. Madrid: Castalia, 1974. 382 p. (Clásicos Castalia; 60).

Con subtítulo:

ARCE, JOAQUÍN. *Tasso y la poesía española: repercusión literaria y confrontación lingüística*. Barcelona: Planeta, 1973. 347 p. (Ensayos/Planeta).

Nueva edición, colaboradores y volúmenes:

CERVANTES SAAVEDRA, MIGUEL DE. *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Edición y notas por Celina Sabor de Cortazar e Isaías Lerner; prólogo de Marcos A. Morínigo. 2.^a ed. correg. y actual. Buenos Aires: Huemul, 1983. 2 v. (Clásicos Huemul; 71).

Dos autores:

PICHOIS, CLAUDE Y ANDRE M. ROUSSEAU. *La literatura comparada*. Versión española de Germán Colón Doménech. Madrid: Gredos, 1969. 241 p. (Biblioteca Románica Hispánica. III. Manuales; 23).

MORLEY, S. GRISWOLD Y COURTENEY BRUERTON. *Cronología de las comedias de Lope de Vega: con un examen de las atribuciones dudosas, basado todo ello en un estudio de su versificación estrófica*. Versión española de María Rosa Cartes. Madrid: Gredos, 1968. 693 p. (Biblioteca Románica Hispánica. I. Tratados y Monografías; 11).

Tres autores:

DELACROIX, SAMUEL; ALAIN FOQUIER Y CARLOSA. JENDA

Más de tres autores:

OBIETA, ADOLFO Y OTROS. *Hablan de Macedonio Fernández*, por Adolfo de Obieta, Gabriel del Mazo, Federico Guillermo Pedrido, Enrique Villegas, Arturo Jauretche, Lily Laferrère, Miguel Shapire, Leopoldo Marechal, Manuel Peyrou, Francisco Luis Bernárdez, Jorge Luis Borges y Germán Leopoldo García. Buenos Aires: Carlos Pérez, 1968. 127 p.

Editor o compilador:

AIZENBURG, EDNA, ed.

DISKIN, MARTÍN Y FERNANDO LEGÁS, eds.

RODRÍGUEZ SERRANO, MARÍN, comp.

Autor institucional:

ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN. *Pensar y repensar la educación*, Buenos Aires: Academia, 2001. 213 p.

Sin autor identificado, anónimos y antologías:

Enciclopedia lingüística hispánica. I. Madrid: CSIC, 1959.

Capítulo de libro:

FILLMORE, CHARLES. “Scenes and Frames Semantics”. En Zampolli, A., ed. *Linguistic Structures Processing*. Amsterdam: North-Holland, 1982, pp. 55-81.

COSERIU, EUGENIO. “Para una semántica diacrónica estructural”. En su *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos, 1977, pp. 11-86.

Artículo de revista:

MOURE, JOSÉ LUIS. “Unidad y variedad en el español de América (Morfo-sintaxis)”. En *Boletín de la Academia Argentina de Letras*. Tomo 64, n.º 261-262 (2001), pp. 339-356.

LAPESA, RAFAEL. “La originalidad artística de “La Celestina””. En *Romance Philology*. Vol. 17, n.º 1 (1963), pp. 55-74.

CARILLA, EMILIO. “Dos ediciones del “Facundo””. En *Boletín de Literaturas Hispánicas*. N.º 1 (1959), pp. 45-56.

GHIANO, JUAN CARLOS. “Fray Mocho en Buenos Aires”. En *Revista de la Universidad de Buenos Aires*. Año 3, n.º 4 (1958), pp. 569-578.

Manuscrito:

PERLOTTI, ANA M. *Una aproximación a la metafísica de Jorge Luis Borges*. MS. 103 p.

Tesis:

MOSTAFA, SOLANGE. *Epistemologia da Biblioteconomia*. Sao Paulo: PUC-SP, 1985.300 p. Tesis de doctorado.

Congreso:

Congreso de Academias de la Lengua Española (8.º: 1980: Lima). *Memoria*. Lima: Academia Peruana de la Lengua, 1980.626 p.

Artículo de congreso:

BATTISTESSA, ÁNGEL J. “La lengua y las letras en la República Argentina”. En Congreso de Academias de la Lengua Española (8.º: 1980: Lima). *Memoria*. Lima: Academia Peruana de la Lengua, 1980, pp. 540-546.

Artículo de periódico:

LOUBET, JORGELINA. “La estrella fugaz”. *La Gaceta. Suplemento Literario*. Tucumán, 21 de febrero de 1993, p. 4.

Reseña:

HWANGPO, CECILIA P. Reseña de *Análisis lingüístico del género chico andaluz y rioplatense (1870-1920)* / Miguel Calderón Campos. Granada: Universidad de Granada, 1998. 545 p. En *Hispanic Review*. Vol. 69, n.º 3 (2001), pp. 381-382.

Documentos en Internet:**Artículo de revista:**

HAMMERSLEY, MARTYN Y ROGER GOMM. “Bias in Social Research” [en línea]. En *Sociological Research Online*. Vol. 2, n.º 1 (1997).
<http://www.socresonline.org.uk/socreonline/2/1/2.html> [Consulta: 29 abril 2002].

Periódico:

CUERDA, JOSÉ LUIS. “Para abrir los ojos” [en línea]. *El País Digital*. 9 mayo 1997, n.º 371. <http://www.elpais.es/p/19970509/cultura> [Consulta: 18 junio 1998].

Otros:

WALKER, JANICE R. *MLA-style Citations of Electronic Sources* [en línea]. Endorsed by the Alliance for Computer and Writing. Ver. 1.1. Tampa, Florida: University of South Florida, 1996. <http://www.cas.usf.edu/english/walker/mla.html> [Consulta: 12 marzo 1999].

INFORMACIÓN SOBRE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

1. Dirección, horarios y teléfonos de la ANE

Pacheco de Melo 2084 (C1126AAF), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina.

Horarios de atención: lunes a viernes de 9 a 18.30.

Tel/Fax: 4806-2818/4804-2879.

www.acaedu.edu.ar – ane@acaedu.edu.ar

2. Biblioteca

La biblioteca del Centro de Información de la Academia Nacional de Educación (CIANE) es de libre acceso para estudiantes universitarios y terciarios, profesores e investigadores de la educación.

Horarios de atención: miércoles y jueves de 9 a 14.

Tel/Fax: 4806-2818/4804-2879.

Correo electrónico: info@acaedu.edu.ar

3. Canal “Sarmiento”

<http://www.youtube.com/user/AcademiadeEducacion>

4. Sitio electrónico

www.acaedu.edu.ar

5. Boletín digital

Si desea recibirla, inscríbase en nuestro sitio electrónico.

Se terminó de imprimir en Impresiones Dunken
Ayacucho 357 (C1025AAG) Buenos Aires
Telefax: 4954-7700 / 4954-7300
e-mail: info@dunken.com.ar
www.dunken.com.ar
Diciembre de 2012

